

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Petráňová

**Analýza herní interakce dítěte batolecího věku
v jeselském zařízení**

**The analysis of palying interactions of a child at toddler
age in a nursery**

Praha 2011

Vedoucí diplomové práce:
Prof. PhDr. Lenka Šulová CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, řádně citovala všechny použité prameny a literaturu. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Přelouči dne

Tereza Petráňová

Poděkování

Mé poděkování patří Prof. PhDr. L. Šulové, CSc. za ochotu vést mou diplomovou práci a za poskytování cenných rad v průběhu jejího vzniku, dále paní L. Ptáčkové, která mi umožnila natáčení v Jeslích Městského úřadu Kolín.

Děkuji.

Abstrakt

Tato diplomová práce Analýza herní interakce dítěte batolecího věku v jeselském zařízení je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část práce je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První se zabývá charakteristikou dítěte batolecího věku. Zmíněny jsou v ní jednotlivé fáze vývoje dítěte. Druhá kapitola se věnuje herním aktivitám dítěte, třetí charakterizuje jeselskou péči v České republice i v zahraničí. Čtvrtá kapitola obsahuje shrnutí celé teoretické části.

Výzkum v empirické části spočívá v analýze herní interakce dvouletých a tříletých dětí s vychovatelkou v jeselském zařízení. Sledovány byly tyto projevy dětí: vokalizace, pohledy na jiné osoby a vyjádření emocí, motorická aktivita, preference jednotlivých hraček, vzájemný fyzický kontakt mezi vychovatelkou a dítětem. Videozáznamy byly analyzovány pomocí programu V.I.P. (Video Interactive Procesor) a MS Excel. Příslušná data jsem porovnávala celkově mezi jednotlivými dětmi, ale i z hlediska rozdílů mezi chlapci a děvčaty.

Klíčová slova: batole, herní interakce, jeselská péče, vychovatelka v jeslích, vývoj dítěte, rodičovská péče

Abstract

This diploma thesis The analysis of palying interactions of a child at toddler age in a nursery is divided into two parts – the theoretical part and the empirical part. The theoretical part is divided into four main chapters. The first chapter deals with the characteristics of a child at toddler age. The individual stages of child development are described here. The second chapter focuses on the child's play activities and the third characterises nursery care in the Czech Republic and abroad. The fourth chapter contains summary of the theoretical part.

The survey presented in the empirical part of the thesis consists of an analysis of play interaction between two and three-year old children and their teacher in a nursery facility. The following actions of children were monitored: vocalisation, eye contact with other people and expression of emotions, motor activity, toy preference and mutual physical contact between the teacher and a child. Video records were analysed using applications V.I.P. (Video Interactive Procesor) and MS Excel. I compared not only the data of all children, but I also focused on a comparison between the boys and girls in terms of different gender.

Key words: toddler, play interaction, nursery facility, nursery teacher, child development, parental care.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	9
1. Charakteristika dítěte batolecího věku	11
1.1 Teoretické koncepce psychického vývoje.....	11
1.2 Motorický a tělesný vývoj dítěte	13
1.2.1 Hrubá motorika	13
1.2.2 Jemná motorika.....	14
1.3 Kognitivní vývoj dítěte	14
1.3.1 Teoretické koncepce	14
1.3.2 Vývoj vnímání	16
1.3.3 Vývoj myšlení.....	17
1.3.4 Vývoj paměti	18
1.4 Řečový vývoj dítěte	19
1.4.1 Teorie jazykového vývoje	19
1.4.2 Vývoj slovní zásoby a gramatických pravidel.....	20
1.4.3 Komunikační chování dítěte.....	22
1.5 Emocionální vývoj dítěte	24
1.5.1 Socializace emocí	26
1.6 Vývoj sebepojetí a identity dítěte	27
1.7 Morální vývoj dítěte	29
1.8 Socializace dítěte batolecího věku	30
1.8.1 Vztah matky a dítěte	31
1.8.2 Vliv jeselské péče na vazebné chování	32
1.8.3 Vztah otce a dítěte.....	33
1.8.4 Vztah dítěte se sourozenci a vrstevníky	34

1.8.5 Další interakce a vztahy dítěte.....	35
2. Herní aktivity dítěte batolecího věku	37
2.1. Teoretické koncepce hry	37
2.2 Hlavní klasifikace dětských her	39
2.3 Konkrétní podoby hry dítěte v batolecím období.....	41
2.4 Vliv dospělých osob na hru dětí	43
2.5 Hra s vrstevníky	44
2.6 Úloha hraček	46
2.7 Herní prostor	47
3. Charakteristika jeslí a jeselské péče	49
3.1 Historický vývoj předškolní výchovy se zaměřením na instituci jeslí v České republice.....	49
3.2 Současný stav jeslí v České Republice	51
3.3 Příklady zahraniční jeselské péče	53
3.4 Psychologické aspekty pobytu dítěte v jeslích	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
4. Shrnutí teoretické části	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.

EMPIRICKÁ ČÁST

Úvod	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
1. Popis výzkumné metody	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
2. Výzkumný vzorek ...	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
3. Průběh sběru dat	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
4. Popis jeslí, kde probíhal výzkum	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
5. Zpracování dat	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
6. Výsledky a jejich interpretace	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
6.1. Analýza videozáznamů jednotlivých dětí	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.

6.2. Shrnutí výsledků	Chyba! Záložka není definována.
7. Diskuze	Chyba! Záložka není definována.
Závěr	Chyba! Záložka není definována.
Seznam použité literatury	Chyba! Záložka není definována.
Seznam příloh	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

Dle mnoha vývojových psychologů by dítě mělo být ponecháno v rodinném prostředí alespoň do tří let věku. Důvodem pro ponechání dítěte v rodině první roky jeho života jsou jeho potřeby, zralost psychických struktur a významné procesy, které v počátku vývoje probíhají, a u nichž je lepší, probíhají-li individuálně v intimním prostředí rodiny (Šulová, 2004). Bohužel v současné době, kdy je vysoká zaměstnanost žen (až 90 %), je třeba stále více uvažovat o psychologických důsledcích pobytu dítěte v jeselské péči, která začíná být znovu hojně využívána. Téma jeslí se tak znovu stává aktuálním, což je důvod, proč jsem se rozhodla tuto práci psát.

Tato diplomová práce je tvořena ze dvou hlavních částí - z teoretické a empirické. Teoretickou část jsem rozdělila do čtyř hlavních kapitol. Tématem první kapitoly jsou vývojové aspekty dítěte od jednoho roku do tří let, což je věk, kdy děti nejčastěji navštěvují jeselská zařízení. Vývoj popisuji v oblasti motoriky, kognice, řeči, emocí, sebepojetí a identity, morálky. V závěru uvádím podkapitulu s názvem Socializace dítěte batolecího věku, ve které se snažím o popis vztahů, ve kterých dítě v tomto věku žije. Kromě úzké rodiny (matky, otce, sourozenců) popisuji i vztahy k vrstevníkům a dalším významným lidem (např. vychovatelky v jeslích).

Druhá kapitola charakterizuje hru dítěte daného věku. Pro ucelenost této kapitoly jsem v úvodu zmínila teoretické koncepce hry, se kterými se můžeme setkat v literatuře. Poté popisuji hlavní druhy a konkrétní podobu dětských her. Poslední podkapitoly jsou věnovány úloze hraček a hernímu prostoru, které podle mého názoru mohou způsob hry výrazně ovlivnit.

Třetí kapitola teoretické části popisuje jeselskou péči, a to jak z historického, tak i ze současného hlediska. Pro srovnání uvádím i příklady zahraniční jeselské praxe. Vzhledem k tomu, že v naší zemi má institucionální denní péče relativně velkou tradici, zmiňuji také psychologické důsledky pobytu dítěte v jeslích, čímž se u nás zabývali významní psychologové jako Z. Matějček a J. Langmeier.

Poslední kapitola obsahuje shrnutí teoretické části.

V empirické části jsem se pokusila o analýzu herní interakce dvouletých a tříletých dětí s vychovatelkou v jeselském zařízení. Ve výzkumu jsem se zaměřila na tyto projevy dětí: vokalizaci, pohledy na jiné osoby a vyjádření emocí, motorickou aktivitu, preferenci jednotlivých hraček. Dále na vzájemný fyzický kontakt mezi vychovatelkou a dítětem. Toto nastavení jsem přejala z francouzského výzkumu, který

byl součástí grantového úkolu GAČR 406/04/0316. Porovnávala jsem sledované kategorie mezi jednotlivými dětmi, ale brala zřetel i na rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Nahrávky jsem analyzovala pomocí programu V.I.P. (Video Interactive Procesor), jehož autorem je Ing. T. Hrdlička a MS Excel. Sběr dat se odehrával v Jeslích Městského úřadu Kolín.

Cílem této práce je přispět k problematice rané interakce dětí a dospělých.

1. Charakteristika dítěte batolecího věku

Batolecí věk trvá od jednoho roku do tří let. Je to období, kdy dochází k výraznému pokroku v psychomotorickém rozvoji dítěte, který bude v následujících kapitolách ve stručnosti zmíněn. Jak uvádí Vágnerová (2005) „*dítě se v tomto období stává samostatnějším, aktivnějším subjektem, vědomým si své vlastní existence a svých možností. Charakteristickým znakem této fáze je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širšího světa. Je to období první emancipace, která je podmínkou dalšího vývoje*“ (s. 118–119). Proto je v následující kapitole věnována část i socializačním vlivům, které tento rodící se projev nezávislosti dítěte mohou významně podpořit.

1.1 Teoretické koncepty psychického vývoje

Protože psychologie obsahuje různé teoretické koncepty psychického vývoje člověka, uvedu v této kapitole několik pohledů významných autorů na batolecí období dítěte, které považuji vzhledem k tématu diplomové práce za podstatné. Některé podrobněji rozebírám v následujících kapitolách, proto se jim zde budu věnovat pouze okrajově.

Mezi tvůrce psychodynamické teorie psychického vývoje člověka lze zařadit tyto autory: S. Freuda, C. G. Junga, R. Spitze, M. Mahler, J. Bowlbyho, M. Ainsworth.

Podle Freuda (1997b) prochází dítě v batolecím období tzv. análním stádiem vývoje, které je charakteristické tím, že získává pudové uspokojení ze stimulace anální krajiny, především při zadržování a vypuzování exkrementů. Freud se domníval, že přesun erotogenních zón je součástí procesu uspokojování slasti, a je tedy univerzální u všech dětí. Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) jiní psychoanalytici naproti tomu předpokládali, že přesun je dán tím, že v této době je zpravidla realizována výchova k tělesné čistotě a že se pozornost dítěte nutně soustředí na anální oblast a na pocity z ní vycházející.

V každém případě je toto období charakteristické tím, že zevní svět začíná výrazně působit proti slastnému uspokojení dítěte, protože mu brání vyměšovat výkaly, kdy se mu zlíbí, ale v okamžiku, který mu určí jiné osoby. Aby dítě přiměli vzdát se těchto zdrojů slasti, vysvětlují mu, že všechno, co se týká těchto funkcí, je neslušné a má být prováděno vskrytu. Zde poprvé má být tato slast zaměněna za společenskou důstojnost (Freud, 1997b).

Oproti tomu Jung (2005) nerozděluje vývoj osobnosti do specifických vývojových fází. Cílem vývoje jedince je individuální osobnost, která je charakteristická svou celostí. Dětství je podle něj fází fragmentárnosti a dezintegrace. Tento proces vývoje spočívá v „*osvobození bytostného Já z falešných obalů osoby na jedné straně a ze sugestivní moci nevědomých obsahů na straně druhé*“ (s. 59).

Významnou psychoanalytickou periodizaci vytvořil Erikson (1999), který tvrdí, že dítě v batolecím období prochází krizí autonomie proti pocitům studu, které vyplývají ze závislosti na okolních osobách a na jejich požadavcích. Úspěšné vyřešení krize je spojováno s odvahou a nezávislostí jedince. V opačném případě se u dítěte může rozvinout nejistota, pocity zahanbení.

Teorii psychického vývoje také výrazně ovlivnil Bowlby, který první formuloval vztahovou vazbu. Teorie vazby vysvětluje lidskou tendenci k tvorbě důvěrných emocionálních vazeb/pout k blízkým lidem. Tato tendence je přítomna již u novorozence a pokračuje skrze dětství a adolescenci až do stáří. Hlavní roli sehrává prvotní emocionální komunikace mezi dítětem a matkou. Ačkoli je později doplněna o řeč, zůstává v průběhu celého života hlavním principem tvorby důvěrných vztahů. Bowlbyho koncepci rozvinula Ainsworth. Vytvořila metodu tzv. strange situation pomocí které lze zjistit jaký typ vazby má dítě k pečující osobě (více viz. kapitola 1.8.1) (Bowlby, 2005).

Dalším významným autorem, který se zabýval psychickým vývojem, byl Spitz. Zabýval se ranou interakcí mezi matkou a dítětem a to jak z pohledu normálního tak i deviantního vývoje jejich vztahu. Svou teorii opírá o četná pozorování interakcí v domácím prostředí a v ústavech. Na základě zjištěných poznatků zdůrazňoval vliv raných zážitků na budoucí vztahy jedince (Spitz, 1965).

Studiem mezilidských vztahů v raném dětství se také zabývala psychodynamicky orientovaná Mahler. Vývoj dítěte popisuje na základě separačně-individuačního procesu, v rámci kterého dojde k psychologickému oddělení od matky a vzniku nezávislé identity. Tento proces rozvoje ega probíhá zhruba do čtyř let a autorka ho rozčlenila do šesti fází (viz. kapitola 1.8.1) (Mahler, 2000).

Vývojem dítěte z kognitivního hlediska se zabývali mimo jiné i tito autoři: Piaget, Case, Pascual-Leone. Jedná se o teorie, které vycházejí z pojetí Piageta. Podle jeho periodizace spadá dítě batolecího věku do konce fáze senzomotorické inteligence a do

fáze symbolického a předpojmového myšlení (podrobněji viz. kapitola 1.3) (Piaget, 1999).

1.2 Motorický vývoj

Malina (2004, s. 50) definuje motorický vývoj jako „*souvislý proces, v rámci kterého dítě získává pohybové vzorce a dovednosti*“. Pro správný vývoj dítěte je velice důležitá interakce vhodných stimulů prostředí a fyzického zrání. Průběh tělesné vývoje v batolecím období popisuje Říčan (2006, s. 113) následovně: „*chlapec vyroste ze 77 na 97 cm, dostane se přibližně z 10 na 15 kg. Děvče je o maličko menší a lehčí. Ke konci tohoto stadia se tělo často zaoblí, přichází tzv. první plnost. Ve třech letech je obličej už výrazně modelován, mléčné zuby jsou kompletní. Mozek váží více než kilogram.*“ O důležitosti vhodných podnětů přicházejících z prostředí již hovořil v 60. letech Koch. Na základě jeho poznatků vznikl „Prager-Eltern-Kind-Programm“, který byl zaměřen především na pohybovou stimulaci kojenců. Autor se už v té době správně domníval, že pokud jsou kojenci vhodně stimulováni pomocí hry, napomáhá to jejich rozvoji (Pulkkinen, 2010).

1.2.1 Hrubá motorika

První rok dítěte je spojen s počátky chůze. Díky chůzi batole objevilo účinnější způsob lokomoce v prostoru, než bylo lezení, které je proto rychle opouštěno. Dítě totiž mohlo umět před prvním rokem chodit, ale pokud chtělo něco rychle získat, zvolilo si spíše lezení než chůzi (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Tato lokomotorická dovednost má pro dítě velký vliv v oblasti sociálních vztahů. Biringen et al. (1995) zjistili, že u batolat, která začala chodit dříve, bylo zaznamenáno více pozitivních interakcí s matkou, než tomu bylo u dětí, které začali chodit později. Vágnerová (2005) uvádí, že rodiče považují takové dítě za celkově zralejší a podle toho se k němu i jinak chovají.

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že zhruba od 15. měsíce je dítě v chůzi jistější, méně padá a dokonce dovede utíkat. V této době začíná být schopno i chůze do schodů. Nejdříve potřebuje oporu (v podobě dospělé osoby, která mu pomáhá, nebo nějaké opory, které se může přidržovat). Ve dvou letech hrubá motorika pokročila natolik, že dítě zvládá překračovat různé nerovnosti terénu, např. práh, hračku a již je schopno i samostatné chůze do schodů přisunováním jedné nohy ke druhé. Střídat nohy zvládne až

ve dvou a půl letech. Další dovednost, kterou dítě v tomto období ovládá je skákání snožmo z malé výšky. Jako poslední dovednosti si ve třech letech osvojuje chůzi ze schodů, jízdu na tříkolce.

Rozvoj motorické aktivity dítěte je dle Vágnerové (2005) provázán s a tvorbou tělového schématu. „*Motorický vývoj umožňuje také samostatnější uspokojování potřeby stimulace. Možnost regulovat charakter podnětů, daná schopností samostatného pohybu, je pro batole nesmírně výhodná, protože mu umožňuje aktivně ovlivňovat míru kontaktu s prostředím i jeho poznávání*“ (s. 120).

1.2.2 Jemná motorika

U dítěte batolecího věku dochází ke zdokonalování jemné motoriky. Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) je dítě po prvním roce života schopno záměrného pouštění předmětů. Při hře s dítětem si můžeme všimnout, že díky této dovednosti umí stavět kostky na sebe. Pro osmnácti měsíční dítě není již stavění věže z více kostek žádný velký problém. Dvouleté dítě dokáže napodobit řazení kostek jak svisle, tak i vodorovně a ve třech letech zvládá i poměrně náročnou činnost, jakou je navlékání korálků.

Rozvoj jemné motoriky lze u batolete spatřovat také v jeho kresbě. V tomto období jde o tzv. čmárání. Dítě se postupně snaží o tahy na papíře, které většinou nerespektují jeho plochu. Až kolem půldruhého roku je schopno napodobit čáry provedené dospělým a ve třetím roce zvládne podle předlohy namalovat kruh (zručnější děti zvládnou namalovat i křížek) (Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.3 Kognitivní vývoj dítěte batolecího věku

Kognitivní vývoj zahrnuje jak kvalitativní změny ve způsobu myšlení, tak změny kvantitativní, jako jsou nárůst znalostí a schopností. Tato kapitola bude nejprve zaměřena na kognitivní vývoj a následně bude specifikován vývoj ve vybraných oblastech, jako jsou vnímání, paměť atp.

1.3.1 Teoretické koncepce

Jean Piaget

Piaget (1999) předpokládal, že celý vývoj duševního života spočívá v interakci jedince s prostředím. Přizpůsobení se uskutečňuje dosahováním rovnováhy mezi tzv. asimilací a akomodací. Asimilace znamená působení jedince na okolní předměty, které si

přizpůsobuje. Akomodace znamená, že se jedinec sám mění pod vlivem okolního prostředí.

Piaget navrhl čtyři fáze kognitivního vývoje: senzomotorickou, předoperační, konkrétních operací a formálních operací. Dítě v batolecím období se může nacházet buď v senzomotorické fázi, kterou dítě prochází v kojeneckém věku a na začátku věku batolecího, nebo může být ve fázi předoperační, která trvá od dvou do šesti až sedmi let věku dítěte.

Lev Semjonovič Vygotskij

Dle Vygotského (2004) je kognitivní vývoj závislý nejen na věku dítěte, jak zdůrazňoval Piaget, ale především na podmínkách okolního prostředí. *„Určující jsou v tomto směru podmínky rodinného života a podmínky výchovy“* (s. 49). Vygotskij kromě zdůrazňování významu sociálního kontextu u kognitivního vývoje hovoří také o tzv. zóně nejbližšího vývoje. Zóna nejbližšího vývoje je *„úroveň, kterou dítě dosahuje při řešení úkolů nesamostatně, ve spolupráci. To, co, dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně“* (s. 102). Autor v rámci této problematiky dále vyvozuje závěry pro praxi, že dobré učení by mělo předbíhat vývoj.

Neo-Piagetovské koncepce kognitivního vývoje

Tito autoři přijali Piagetovu teorii vývojových stádií. Dále souhlasili s tím, že biologické zrání nastavuje horní limity výkonu a že dětské myšlení reflektuje vývoj vnitřních mentálních struktur. Zpracovávají myšlenky sociálně-kognitivních teorií (např. Vygotského). Především se zabývají vlivem učitele a vrstevníků na intelektuální výkon dítěte. Těmito kroky tak reagují na kritiku Piagetovy teorie. Několik autorů rozpracovává pátou fázi kognitivního vývoje např. Arlinová (Sternberg, 2002), ty zde neuvádím vzhledem k tomu, že věkově toto stádium přesahuje batolecí věk dítěte.

Juan Pascual-Leone

Autor se zabýval tím, jak biologické zrání centrální nervové soustavy během prvních let života dítěte ovlivňuje jeho průběh zpracování informací. *„Předpokládá, že lidská mysl je organizována jako dvouúrovňový systém“* (dle Vágnerová, 2005, s. 48). První stupeň charakterizuje způsob vnímání, pozornost a paměť. Druhý stupeň zahrnuje způsob myšlení. Pascual-Leone vytvořil také periodizaci, která se ve značné míře shoduje s pojetím Piageta. Vágnerová uvádí jako první stádium předoperační I., které je charakteristické pro tři až čtyřleté dítě. Autor ke každému stupni přiřazuje hodnotu tzv.

mentální síly, což je kapacita pracovní paměti a pozornosti, která s věkem roste a v tomto stádiu má hodnotu +1 (dle Vágnerová, 2005; dle Morra, 2009).

Robbie Case

Case vychází z Piageta a teorie zpracování informací. Autor rozděluje kognitivní vývoj do čtyř vývojových stádií. Jednotlivé úrovně se liší strukturou a kognitivními operacemi, které zde probíhají. Každá úroveň ještě obsahuje tři substádia. Z vývojového hlediska patří do batolecího věku první dvě stádia:

- **senzomotorické** – do 2 let (dítě se naučilo reagovat na vstup senzorických - informací příslušnou motorickou odpovědí),
- **vztahové** – od 2 do 5 let (dítě se učí zacházet s mentálními reprezentacemi zastupujícími konkrétní objekty, toto stádium souvisí s rozvojem řeči).

Dále následují stádia dimenzionální (od 5 do 11 let) a vektorové (od 11 do 19 let) (Case, 1993).

Kurt W. Fischer

Fischerova teorie dovedností klade v kognitivním vývoji důraz jak na fyziologické zrání, tak na vliv sociálního prostředí (pokud jsou dovednosti jedince rozvíjeny např. rodičem, učitelem, mohou dosáhnout nejvyšší možné úrovně). Jednotlivé dovednosti člověka prochází ve svém vývoji deseti úrovněmi, které jsou rozděleny do třech stádií - senzomotorických dovedností, reprezentačních dovedností a abstraktních dovedností. Přičemž batolecí období je na pomezí senzomotorického a reprezentačního stádia. (Fischer, 1980).

Henry Wallon

Podle Wallona dítě v batolecím věku prochází senzomotorickým stadiem, které se objevuje mezi 12. – 18. měsícem. Toto stadium je spojeno s rozvojem motoriky a řeči. Mezi 18. měsícem a třetím až čtvrtým rokem nastupuje projektivní stadium, které je charakteristické symbolickou hrou nebo řečovými projevy jako jsou monologické dialogy (Lescarret, 2002, Wallon, 1969, dle Šulová, 2004).

1.3.2 Vývoj vnímání

Dle Čačky (1997) v batolecím období pokračuje zjemňování rozlišovacích schopností počitků (např. barev, hlasu, rytmu atp.) „*Vjemy zůstávají ještě schematické a obsahově chudé*“ (s. 47). „*Vnímání tvarů či prostorových vztahů se zkvalitňuje dalším*

rozvojem součinnosti analyzátorů zrakových, sluchových, hmatových a kinestetických.“ Díky schopnosti samostatné lokomoce „*se rozšiřuje nejen akční rádius k získávání zkušeností, ale dochází i k přesnějšímu odrážení původně jen beztvareho zážitku rozlehlosti prostoru*“ (s. 46). Dítě v batolecím věku vnímá z hlediska času hlavně přítomnost popřípadě nejbližší budoucnost (čas je pro něho ještě příliš proměnlivý). Vnímání batolat má pouze názorně konkrétní a situační ráz (Čačka, 1997).

1.3.3 Vývoj myšlení

Dle Sternberga (2002) se na konci senzomotorické fáze (konkrétně jde o 5. – 6. stadium), která odpovídá batolecímu období, „*začínají u dětí vyvíjet mentální reprezentace*“ (s. 499). Kratochvíl (2006) uvádí, že „*tyto reprezentace jsou první nutnou složkou konstrukce trvalého objektu*“ (s. 57). Dítě je ale schopno chápat trvalost objektu v této fázi jenom pokud mělo možnost daný objekt zrovna vnímat. Až na začátku druhého roku je schopno si vyvolat představu nepřítomného objektu (Piaget, 1999).

Vágnerová (2005) uvádí, že vědomí trvalosti objektu je základem k vytváření předpojmů. Předpojem je přesným označením sledovaného objektu. Je často založen na vedlejších a nepodstatných vlastnostech. Nemá obecnější platnost. Tím se dostáváme k další fázi kognitivního vývoje, kterou je symbolické a předpojmové myšlení.

Symbolické a předpojmové myšlení (od 1,6 roku do 4 let), jak ho označil Jean Piaget, má určité charakteristiky. Patří mezi ně např. **finalismus**. To znamená, že dítě z funkce předmětu usuzuje na jeho existenci (mraky jsou tu proto, aby z nich přšelo).

Dalším znakem je **artificialismus**, kdy si dítě myslí, že věci jsou vytvořeny člověkem k nějakému účelu. Děti mají také tendenci k **animizmu**. Příkladem takového myšlenkového procesu je třeba to, že dítě jde pofoukat spadlý hrneček, protože si při pádu natloukl (Šulová, 2004).

Další myšlenkový proces se nazývá **fenomenismus**, „*kdy dítě chápe skutečnost, pouze jak se jeví ve vjemech. Je tedy vydáno napospas vlivům bezprostřední zkušenosti, kterou kopíruje a napodobuje, místo aby ji opravovalo*“ (Piaget, 1999, s. 150). „*Asi nejvtipnější myšlenkový proces dítěte je okolím hodnocen tzv. dynamizmus, kdy batole přičítá volní energii předmětům. Od dítěte pak můžeme slyšet věty jako: „... kámen si mi schválně stoupl do cesty, abych zakopl.“ Dítě po svém pádu jde a kámen za to potrestá – „nabacá mu“*“ (Šulová, 2010).

Dle Piageta a Inhelderové je další kognitivní charakteristikou tohoto období, že se děti stávají méně **egocentrickými** (dítě začíná rozlišovat hledisko své a hledisko druhých) a objevuje se u nich schopnost **vhledu** (Piaget, Inhelder 1993; Piaget, 1999).

1.3.4 Vývoj paměti

Rozvoj poznávacích procesů by nebyl možný bez uchovávání potřebných zkušeností na různé úrovni. Zlepšování paměťových schopností se projevuje zralejším zpracováním a prodlužování délky uchování informace, ale i diferencovanějším způsobem jejich ukládání a vybavování.

Rozvoj **pracovní paměti** neboli **krátkodobé paměti**. Pracovní paměť zahrnuje informace o aktuální situaci. Rozvoj pracovní paměti se neprojevuje změnou v oblasti její absolutní kapacity, ale spíše zlepšením efektivity jejího fungování a zpracováním většího množství informací. Rozvoj pracovní paměti je umožněn biologickým zráním a komplexnějším propojením různých oblastí mozku.

Rozvoj **implicitní paměti/procedurální** uchovávající různé dovednosti potvrzuje oddálená nápodoba, která se objevuje již na počátku batolecího věku. Děti, které viděly, jak si někdo hrál s určitou hračkou, dovedou i po uplynutí kratší latence 1–2 dnů užít podobných způsobů (Vágnerová, 2005).

Rozvíjí se **explicitní paměť/deklarativní** - paměť pro jména, události, místa, atd. (Bauer, 2006), především její **sémantická forma** - paměť faktů o světě, bez vztahů k místu a času (Lamb, 2002). Uchování poznatků, které lze verbálně popsat se rozvíjí paralelně s rozvojem symbolického uvažování a především v souvislosti s osvojováním řeči. Tříleté děti dovedou **vyprávět jednoduchý příběh**, který vícekrát slyšely, ale obvykle i zde zachytí spíše to, co je zaujalo, než co je pro příběh podstatné. Ke konci batolecího věku si děti pamatují tzv. **scénáře**, tj. typický průběh obvyklé aktivity, např. krmení, mytí, ukládání ke spánku. Rodiče podporují rozvoj sémantické paměti tím, že si s dětmi vyprávějí o tom, co se stalo a vyžadují od nich, aby si to pamatovaly a mohly to někomu dalšímu samy sdělit. Dětská sémantická paměť je však ještě útržkovitá a omezená na dílčí, subjektivně významné oblasti. V rámci **epizodické formy deklarativní paměti** – paměť na události, které jsou časově a prostorově ohraničeny, lze u dvouapůlletých dětí sledovat tendenci zpracovávat svoje zážitky obecnějším způsobem, pomocí naučeného scénáře, ještě nezahrnují to, co je pro ně specifické (Fivush, Hammond, 1990). Formování raných autobiografických vzpomínek je podporováno dospělými, kteří dětem pomáhají zachytit a formulovat osobní zkušenosti, a v souvislosti

s tím si je i lépe zapamatovat. Starší batolata jsou schopna zpracovat tyto informace verbálně způsobem, který je později i lépe vybavitelný. Dosažení určité úrovně jazykových schopností je nezbytným předpokladem rozvoje **autobiografické paměti**. Určitý význam má i rozvoj sebepojetí, protože tyto vzpomínky jsou vztaženy k vlastní osobě. Nejstarší vzpomínky se vytvářejí v době, kdy vzniká vědomí vlastního já (Vágnerová, 2005).

1.4 Řečový vývoj

Předmětem této kapitoly je vývoj jazyka a komunikace u dětí v batolecím období, tedy ve věku od jednoho roku do tří let. V této části textu bude popsán vývoj gramatické, sémantické, ale i fonologické složky jazyka. *„Ten lze chápat jako kognitivní a komunikační kód, který užívá určité znaky a symboly. Řeč je pak již konkrétní jazykovou dovedností, užívanou k vyjádření významů, faktů, názorů a pocitů specifických fonematických kombinací“* (Vágnerová, 2005, s. 134). *„Jazyk je tedy nástrojem, jehož ovládnutí slouží hlavnímu cíli – komunikaci“* (Průcha, 2011, s. 111). Konkrétním jazykovým dovednostem bude věnována závěrečná část textu.

1.4.1 Teorie jazykového vývoje

Teorie jazykového vývoje bychom mohly rozdělit do tří větších skupin. *„První z nich zahrnuje behavioristické přístupy, které pohlízejí na osvojení jazyka jako na výsledek vlivu prostředí. Hlavní úlohu zde hraje operantní podmiňování“* (Berk, 2011, s. 233). Dalším významným procesem je nápodoba. O té hovoří Moerk (2000). Děti napodobují řeč dospělých. Tento autor hovoří především o nápodobě mateřské mluvy. Imitace je o to úspěšnější, pokud matky dítěti poskytuje vřelou zpětnou vazbu.

Další skupinu tvoří nativistické přístupy, které hovoří o vrozených faktorech při osvojování jazyka. Patří sem např. Chomsky. Tento autor uvádí, že pravidla pro tvorbu vět jsou příliš komplexní na to, aby mohly být naučeny. Všechny děti mají tzv. vrozené jazykové vybavení (Language Acquisition Device), což je vrozený systém, který obsahuje univerzální gramatiku (soubor pravidel k užívání jazyka) (Chomsky, 2006). *„Tento vrozený mechanismus osvojování jazyka dětmi byl nejvíce rozpracován E. Lennebergem v jeho knize Biologické základy jazyka“* (Průcha, 2011, s. 18).

Poslední je interakční přístup, který se snaží propojit pozitiva obou směrů. Vychází jak z vnitřní kapacity dítěte, tak z vlivů vnějšího prostředí. Tento směr reprezentuje Clark (2003), pro kterou je *„při osvojování jazyka rozhodující jak sociální,*

tak kognitivní vývoj“ (s. 19). Dítě se pravděpodobně rodí s nějakými vrozenými mechanismy učení a jazyku samotnému se pak učí v rámci sociální interakce (Clark, 2003; Průcha, 2011)

1.4.2 Vývoj slovní zásoby a gramatických pravidel

Počátkem batolecího věku končí předřečová fáze vývoje. *„V prvním roce života dítěte (konkrétně mezi 11. – 13. měsícem) se již objevuje první produkce slov. Nejprve děti produkují různé zvukové výrazy, jako jsou zvířecí zvuky, které jsou součástí her a ritualizovaných interakcí nebo zvuky, které dítě pravidelně používá, pokud chce například o něco požádat. Skutečné pojmenování objektů se objevuje o něco později, asi ve 12. – 13. měsíci, ale tato slova jsou nestabilní. Osvojení slov se ustaluje, až když dítě používá deset slov“* (Bates et al., in press, s. 14).

Dle Tardif et al. (2008) mezi nejranější slova, která jsou dětmi užívána, patří: označení osob (otec, matka), předmětů, které dítě obklopují, jídla, zvířata (v rodinách s domácími zvířaty). Tato první slova se vyskytují vesměs ve většině jazyků. Jde především o podstatná jména (Lamb, 2002). Proč jsou ve slovníku dětí nejvíce zastoupena právě podstatná jména, se snaží vysvětlit autoři Sandhofer, Smith, Luo (2000) dvěma způsoby: první vychází z toho, že děti slyší v řeči ostatních nejvíce podstatná jména, na rozdíl od ostatních slovních druhů a tudíž je začnou také používat a druhý říká, že pro děti je jednodušší pochopit slovo jako pojmenování nějakého objektu. S prvním tvrzením nesouhlasí Lamb (2002), který ho vyvrací na základě toho, že mezi dva nejpoužívanější slovní druhy v anglickém jazyce patří osobní zájmeno (you) a určitý člen (the). Přesto to nejsou první slova, která děti vysloví.

Ve chvíli, kdy děti disponují 50 – 100 slovy, objevuje se u nich užívání sloves a přídavných jmen. Obvykle je to ve věku 18 – 20 měsíců. Následně jsou děti schopné slova kombinovat. Nejčastěji jde o kombinace týkající se existence jevů (např. něco je, není, zmizí,...), touhy (žádost o něco, odmítnutí něčeho,...) (Bates et al., in press). Průcha (2001) uvádí, že jako poslední ze slovních druhů si děti osvojují spojky (s výjimkou spojky a). Tuto kompetenci si děti osvojují postupně až od třetího roku života a později.

Dle Fenson et al. (1994) je hranice 50 slov významná i z toho důvodu, že se v této době objevuje tzv. „vocabulary spurt“/ „naming explosion“, kdy dochází k výraznému nárůstu slovní zásoby.

Děti v batolecím věku disponují určitou slovní zásobou. Podle toho jaké výrazy děti nejčastěji používají lze jejich jazykové styly, dle většiny současných autorů, rozlišit na dva základní typy (Bates et al., in press; Shaffer, Kipp, 2009; Berk, 2011). Nejvíce dětí používá **referenční styl**, jehož slovník se skládá hlavně ze slov, která označují osoby a předměty. Převažují zde podstatná jména a adjektiva. **Expresivní styl** je zaměřen na regulaci sociálních interakcí. Slovník obsahuje převážně výrazy vyjadřující pocity, vztahy, příkazy, zákazy, iniciaci kontaktu apod.

Při rozvoji slovní zásoby dochází u dětí k několika pochybením. Podle MacWhinney (2005) je jedním z nich omyl **přílišné zúžení slova** (under-generalization). To znamená, že dané slovo dítě vztahuje pouze k jednomu konkrétnímu objektu. „*slovo auto užívá pouze k označení vlastního rodinného auta*“ (s. 201).

Další chybou bývá **nadměrná generalizace** (over-generalization), kdy dítě jedno slovo používá k označení většího počtu předmětů. „*slovem pes označí všechna chlupatá a čtyřnohá zvířata*“ (Shaffer, Kipp, 2009, s. 404). Dle Vágnerové (2005) „*jde o projev adaptace na omezenou slovní zásobu*“ (s. 136).

Typickým problémem tohoto věku je také **vytváření novotvarů podle principu analogie**. Tato dětská inovace jazyka zdaleka není náhodná. Při tvorbě nových výrazů, při kombinaci různých slov nebo jejich částí respektují děti určitá pravidla, kterým se naučila (v anglickém jazyce např. minulý čas pomocí koncovky – ed, množné číslo – s, předpona – un) takže jejich výtvar má jednoznačný význam, ale je chybně utvořený (Vágnerová, 2005; Li, MacWhinney, 2010).

Dalším důležitým procesem, který děti musí v batolecím věku zvládnout je **osvojování významu slov**. To je u dětí zpočátku nepřesné. Markman (1992) uvádí několik principů, kterými se děti řídí při osvojování významu slov a které popisují, k jakým omezením při nich dochází.

Princip celého objektu – děti předpokládají, že nové označení nějakého předmětu se týká celého objektu a ne jeho částí nebo vlastností.

Princip systematické klasifikace (taxonomie) – děti dávají přednost systematické klasifikaci předmětů před námětovou. Markman a Hutchinson (1984, dle Markman, 1992) provedli řadu výzkumů na toto téma (týkaly se hlavně dětí dvouletých a starších). Tento princip vysvětlují na výzkumu, ve kterém dětem ukázali nejdříve dva objekty (pes, kočka) a poté třetí objekt (psí jídlo). Děti měly vybrat dva předměty, které spolu souvisí. Většina

děti zvolila psa a psí jídlo. Pokud ale dětem byl pes pojmenován pro ně neznámým označením např. jako Dax a opět dostanou instrukci, aby vybrali objekt, který k němu patří, zvolí kočku.

Princip vzájemného vyloučení – na základě tohoto principu děti očekávají, že každý objekt bude mít jen jedno označení (Markman, 1992).. Tento princip je velice podobný principu kontrastu, o kterém hovoří Clark (1987). Děti předpokládají, že každé slovo je v kontrastu s každým dalším slovem (pro děti jsou tak významy jednotlivých slov konfrontační).

„Proces učení, tedy poznávání struktury jazyka, se dá považovat za skončený asi ve čtyřech letech. Dítě velmi dobře rozumí řeči dospělých a tvoří srozumitelné odpovědi“ (Palenčárová, Šebesta, 2006).

1.4.3 Komunikační chování

Aby si dítě osvojilo jazykové dovednosti, je nutné, aby bylo vystaveno komunikačním podnětům. Ty jsou závislé na subjektech, které s dítětem komunikují (nejčastěji jde o rodiče, sourozence, jiné dospělé a vrstevníky). V literatuře se hovoří o kvalitě jazykového inputu. Ten je u různých subjektů komunikace odlišný a různou mírou tak stimuluje vývoj dětské řeči. Tato část textu se bude věnovat konkrétním odlišnostem v závislosti na tom, kdo s dítětem komunikuje.

Na dítě zaměřená řeč

Komunikace rodičů s dítětem sehrává v jeho vývoji významnou emocionální i výchovnou roli. Šulová (2006, s. 16) uvádí, že *„výsledky detailnějších výzkumů posledních let upozorňují na to, že se oba rodiče částečně liší v interakčních stylech, v didaktickém chování a také v tom, jak se svými dětmi mluví. Společným rysem otcovské i mateřské mluvy je její simplifikace a přizpůsobování rostoucím řečovým schopnostem dítěte“*.

Mateřská mluva

Touto problematikou se zabývá autorka Catherine E. Snow, která v roce 1972 publikovala výzkum, kde vytyčila, v čem se liší řeč matky orientovaná na dítě. Autorka popisuje, že *„řeč matek orientovaná na dítě byla jednodušší a více redundantnější než*

normální řeč. Tyto změny v řeči do jisté míry závisely na reakcích dítěte, kterému byla promluva adresována“ (s. 561). Zjednodušení řeči spočívalo v tom, že matky zkrátily délku své promluvy, méně používaly vedlejší věty a složená slovesa, méně skloňovaly, a méně používaly k označení předmětů zájmena, více pojmenovávaly. Své promluvy často opakovaly. Tyto modifikace v řeči matek mají pro dítě hlavní význam v tom, že jde o řeč jednoduchou, zajímavou, srozumitelnou, jejíž podoba napomáhá dětem v osvojení jazykových dovedností (Snow, 1972). Singh et al. (2009) uvádí, že „*nebyly dosud provedeny výzkumy, které by vztah učení dítěte a na dítě zaměřené řeči potvrzovaly*“ (s. 661). Autoři se tedy pokusili ve své studii tento vztah prokázat. Zjistili, že na dítě zaměřená řeč má silný vliv na slovní rozpoznávání dítěte, napomáhá mu při procesu tvorby slov a zvyšování počtu reprezentací.

V řadě výzkumů je dáván do souvislosti vztah mezi rozvojem řeči dítěte a sociálně-ekonomickým statusem (tzv. SES) matky. Hoff (2009) uvádí, že úroveň SES predikuje dětský slovník. Podobně autoři Bee, Van Egeren et al. (1969) měly stejné výsledky a vysvětlují tento vliv tím, že matky s nízkým SES méně s dítětem hovoří a stráví s ním méně času při vzájemných aktivitách než tomu je u matek se středním SES. Autorky Hammer a Weiss (1999) uvádí ve svém výzkumu, který je zaměřen na herní interakce, že matky se středním SES zahrnují do promluv během her s dítětem více jazykově učících prvků než matky s nízkým SES.

Otcovská mluva

Dle Šulové (2006, s. 17) „*je otec pro dítě náročnějším konverzačním partnerem než matka, alespoň pokud hovoříme o udržení rozhovoru. Nepřijímá takovou zodpovědnost za udržení rozhovoru s dítětem jako matka*“. Golinkoff a Ames (1979) uvádějí, že otcové při komunikaci s dítětem mají o polovinu méně promluv než matky. Struktura slovníku otce je bohatší než mateřský. Otec oproti matce nepoužívá tak frekventovaná slova (Kriedberg, 1975, dle Šulová, 2006). „*Otcové také častěji než matky používají při komunikaci s dítětem rozkazy*“ (Bellinger, Gleason, 1982, s. 1123).

Na základě tohoto odlišného konverzačního stylu otců byla formulována tzv. hypotéza mostu autorkou Gleason. Ta předpokládá, že ostatní členové rodiny, kteří nemají s dítětem tak důvěrný vztah jako např. matka, mohou výrazně přispět k osvojení komunikačních schopností dítětem. To se musí při rozhovoru s těmito osobami více snažit (např. častěji reformulovat své výroky, aby mu bylo porozuměno) (Gleason, Ratner, 2009).

Komunikace mezi dětmi

Průcha (2011) uvádí, že „v České republice i v zahraničí je v současné době objasňování komunikace dětí s dětmi v teorii a výzkumu dětské řeči velmi zanedbáváno. Vzniká tak nesprávný obraz, jako by jediným jazykovým inputem pro rozvoj řeči a komunikace dětí byla pouze komunikace s dospělými osobami“ (s. 124). Přitom toto téma začíná být i u nás v souvislosti s rostoucí zaměstnaností matek a jejich potřebě umisťovat děti do nonparentální péče velice důležité.

Dialog dětí byl popsán Slamovou-Cazacovou v monografii z roku 1966. Autorka analyzovala nahrávky více než 300 dětí předškolního věku a 61 dětí batolecího věku. Skutečný dialog se objevuje u dětí po druhém roce života společně s napodobováním dialogu dospělých. Dítě je tedy ve dvou letech schopno rozhovoru s jiným dítětem, a později i dialogu ve skupině. Dítě v tomto věku také umí přizpůsobit dialog podle toho, s kým mluví. Jinak hovoří s dospělým a jinak s vrstevníkem. Dialog na počátku slouží jak k získání informací o druhé osobě, tak i k výzvám ke hře, k jejímu organizování atd. Autorka dále uvádí, že u dětí, které jsou izolované od kolektivu, se více objevuje samomluva (dítě diskutuje třeba s panenkou, nebo se sebou samým).

Hlavní funkcí dialogu je u dětí tohoto věku to, že „usnadňuje součinnost a vzájemnou interakci členů kolektivu“ (Slamová-Cazacová, 1966, s. 149).

Komunikace mezi vychovatelem a dítětem

Existuje větší množství studií, které se zabývají interakcí mezi rodičem a dítětem, ale už méně pozornosti je věnováno vlivu pečovatelských zařízení na jazykový vývoj dítěte. Přitom rozložení pozornosti ze strany matky a vychovatelky, která má na starost vícečetnou skupinu dětí, je diametrálně odlišné.

Girolametto a Weitzman (2002) prováděli výzkum v Kanadě, kde se zaměřili na vliv péče vychovatelek v jeslích a mateřských školkách na jazykový vývoj dítěte. Uvádějí, že vychovatelky se při svém jazykovém projevu také přizpůsobovaly věku dítěte. Jejich řeč vykazovala známky simplifikace jako tomu je u rodičů.

Docházka do jeselských zařízení může být významná u dětí z rodin s nízkým socio-ekonomickým statutem. Například ze studie Schliecker et al. (1991) vyplývá, že kvalitní předškolní zařízení pozitivně ovlivňuje slovník dětí pocházejících z rodin s nízkým SES.

1.5 Emocionální vývoj dítěte

Na emoční vývoj dítěte batolecího věku lze pohlížet ze dvou stran. Na jedné jde o vývoj emocí, který souvisí s rozvojem a dozráváním nervové soustavy jedince, na druhé lze vývoj emocí popsat jako vývoj významného komunikačního prostředku, který jedinec užívá ve svém sociálním prostředí. Tato kapitola se tedy nejprve zaměří na obecný popis vývoje emocí, na schopnost jejich regulace a na vývoj výrazu emocí, který při socializaci jedince hraje významnou úlohu.

„Emoce jsou všeobecně chápány jako vnitřní, subjektivně prožívaný stav. Mají tendenci projevit se navenek v několika pozorovatelných ukazatelích a změnách svalových pohyby v obličeji, jeho zblednutí či zrudnutí, pohyby končetin i celého těla, pocením, změnami hlasového projevu atd.“ (Slaměník, 2001, s. 57).

„Emoční život dítěte se na počátku batolecího období vyznačuje spontánností a intenzitou citů bez schopnosti je příliš ovládat“ (Čačka, 1997, s. 50). S věkem se emoční projevy dítěte ustalují. Pro rodiče jsou již emoce dítěte čitelnější *„a může se tak dále vyvíjet emoční souznění mezi dítětem a dospělými, kteří mu dávají najevo, že rozumí jeho prožívaným stavům“* (Slaměník, 2001, s. 65). Kolem třetího roku můžeme již u dítěte sledovat základní emoční ladění, které je dle Čačky (1997) stenické nebo astenické.

U batolete se vyskytují následující emoční projevy, které lze rozdělit do několika skupin podle toho s jakými psychickými procesy a jevy souvisí.

S rozvojem **chápaní pravidel** souvisí – pocity studu (při překročení normy), projevy lítosti, smutku, jejichž projev se stává předobrazem jakéhosi emocionálního stylu v dospělosti. U dětí v tomto období jsou už patrné značné individuální rozdíly (které naopak nejsou tak zřetelné u jednoduchých emocí).

S rozvojem **sebeuvědomění** souvisí – afekty hněvu, vzteku (jako reakce na frustraci), k tomu se v roce a půl přidává bojovnost dítěte, která je zaměřena nejčastěji proti matce (dítě ve vzteku tlouče do matky, hází proti ní předměty, ...)

- pocity zahanbení, hrdosti, pýchy,

S rozvojem **fantazie** souvisí – pocity strachu, které jsou zažívány v nových a nejistých situacích, ve třech letech, např. vyprávěním pohádek, lze u dítěte navodit také soucit a žal,

S rozvojem **prosociálního chování** souvisí – radost z kontaktu a soucit, který se projevuje třeba tím, že dítě jde a pohladí plačícího člověka.

Děti v tomto věku mají také velký sklon k napodobování emocí a to hlavně v dětském kolektivu (Čačka, 1997; Říčan, 2006; Slaměník, 2001; Vágnerová, 2005).

1.5.1 Socializace emocí

Emocionální vývoj je významně ovlivněn prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Nejprve má největší vliv na dítě rodina. Denham et al. (1997) dává do souvislosti negativní emocionální klima v rodině a proces socializace emocí. U dítěte vyrůstajícího v takovém prostředí dochází ke snížení znalostí o emocích a není u něho tak rozvinuté prosociální chování k sourozencům. Naopak dle Eisenberg et al. (1998) podporující rodičovské prostředí (rodiče, kteří jsou vřelí, vnímaví k pocitům dítěte a akceptují jeho emocionální reakce) má pozitivní vliv na vývoj emocí dítěte. Pro správné pochopení emocí dítětem a pro jeho rozvoj empatie se ukazují jako důležité rozhovory mezi dítětem a rodičem o emocích (o jejich příčinách a následcích). Přičemž dítě je schopno používat emočně popisné termíny v konverzaci se členy rodiny již od 20 měsíce věku. Při osvojování emocionálních kompetencí nejde pouze o verbální komunikaci, ale i o jejich celkovou expresivnost. Může-li dítě pozorovat, jak určitou emoci prožívá jeho rodič, získává prostřednictvím mechanismu sociální nápodoby důležité emocionální schopnosti (Dunn, 1991).

Kromě rodičů a jiných blízkých osob, mohou mít významný vliv na socializaci emocí také instituce nonparentální péče, se kterými dítě přijde do styku. Autoři Ahn a Stifter (2006) uvádějí, *„že je této problematice věnována ve výzkumné oblasti malá pozornost (oproti rodičovskému vlivu)“* (s. 254). Přitom učitelé stejně jako rodiče vytvářejí emocionální klima, ve kterém se děti učí o emocích a i oni jsou silnými modely pro napodobování.

V minulosti se většina výzkumů věnovala tomu, zda nonparentální péče má pozitivní či negativní vliv na dítě, ovšem často se můžeme setkat s výsledky, které jsou vůči sobě v opozici. Clarke-Stewart et al. uvádí (1994), že děti, které jsou v jeselské péči, jsou sebevědomější, nesobecké, více soběstačné, nápomocné a kooperativní ve vztahu k vrstevníkům, ale i dospělým lidem. Dle Siegal, Storey (1985) jsou také verbálně zdatnější, informovanější o sociálním světě (znají své jméno, adresu, narozeniny) oproti ostatním dětem. Ve stresových situacích reagují klidněji, jsou samostatnější v dodržování stanovených pravidel. Oproti tomu z výzkumu National Institute of Child Health and

Human Development (dále NICHD) z roku 2003 vyplývá, že děti, které strávily více času v jeselské péči, jsou v průběhu svých 4,5 let více konfliktní ve vztahu k dospělým lidem. Poté se výzkum začal zabývat také kvalitou této péče, která je charakterizována např. vzděláním učitelů/pečovatelů/zdravotníků/tet, počtem dětí na jednoho učitele a která může výrazně ovlivnit vývoj dítěte. Vandell et al. (1988) uvádí, že ve kvalitních jeselských zařízeních jsou děti hodnoceny jako společenější s menším množstvím nepřátelských projevů mezi vrstevníky. Autoři Ahn a Stifter (2006) také porovnali reakce učitelů na emoční projevy dětí v jeselském zařízení a mateřské školce. Přišli na to, že učitelé více povzbuzují batolata při jejich projevu pozitivních emocí, než tomu bylo u učitelů pečujících o děti starší. Při projevu záporných emocí u batolat se učitelé snažili o jejich rozptýlení a zajištění fyzického pohodlí. U předškolních dětí více verbalizovali. Odlišně reagovali na dětské emoce i v závislosti na pohlaví dětí. U dívek, které projeví negativní emoce, se učitelé snažili zajistit fyzické pohodlí, u chlapců se snažili o konstruktivní vysvětlení a popsání příčin a následků emocí.

1.6 Vývoj sebepojetí a identity

U dítěte se formuje osobnost na základě jeho interakce s prostředím. Jak říká Nakonečný (1995, s. 39) „*osobností se člověk nerodí, nýbrž se jí stává*“. Vznik osobnosti je spojen s tvorbou sebepojetí, ke kterému dítě dospívá tak, že si nejdříve začne uvědomovat své tělové já, které vzniká jako důsledek vnímání vlastního těla (do té doby novorozenec neodlišuje své tělo od okolního prostředí). V průběhu dalších měsíců dochází k různým procesům sebeuvědomování, díky kterým se u dítěte vytvoří asi ve dvou a půl letech tzv. sociální já. Šulová (2010) uvádí, že „*kolem jednoho roku začne dítě chápat, že mnohé se děje bez jeho přičinění nezávisle na něm, což je první stupeň decentrace. S rostoucí aktivitou dítěte roste i množství interakcí. Ostatní dítě nějak jmenují, nějak na ně volají, nějak je hodnotí a tím mu poskytují první základy obrazu sebe sama*“ (s. 92).

Kagan (1982, dle Říčan, 2006, s. 125) se zabýval vývojem osobnosti v raném dětství a vyčlenil devět projevů sebeuvědomování, které se objevují v batolecím období:

- „*sebechvála*;
- *sebeovládání*;
- *citlivost k selhání a nezdaru*;
- *snaha udělat samo, na co jen trochu stačí*;

- vítězný úsměv, který se objeví na tváři batolete, když se mu podaří nějaký nový výkon;
- od 15. měsíce je dítě schopno poznat se v zrcadle (Bauer, s. 401, 2006)
- ve hře batolat se objevují některé nové prvky (batole např. nahradí svou vlastní osobu hračkou – „nechá“ medvídku za sebe telefonovat,
- věty v první osobě a užívání zájmena „já“ (do této doby sebe samo označuje ve třetí osobě),
- dětský vzdor jako vyvrcholení konfrontace „já“ s vnějšími požadavky“.

Zhruba kolem dvou a půl let, se u dítěte vyvíjí vědomí sociálního já „jako vědomí jedinečnosti (jsem jiný než všichni ostatní) a kontinuity, resp. identity (jsem to stále já, ačkoli se měním a stárnu)“ (Nakonečný, 1995, s. 41).

Sebepojetí dítěte je utvářeno i vědomím rodinné identity (příslušnosti k rodině i ostatním lidem, které k ní řadí) (Matějček, 1994).

Sebepojetí je v tomto věku ovlivněno hlavně hodnocením ze strany rodičů, popřípadě blízkých osob (může jím být i vychovatelka v jeslích). Protože velice stojí o pozitivní odezvu, dokáže kvůli tomu usměrňovat své vlastní chování. Pozitivní zpětná vazba posiluje jistotu a odstraňuje strach i úzkost (alespoň v této oblasti). Potřeba potvrzení jistoty může být tak silná, že se dítě za žádoucí chování samo pochválí a nečeká, až to udělá někdo jiný (Vágnerová, 2005).

Vývoj pohlavní identity probíhá na třech úrovních (Slaby, Frey, 1975). Nejdříve děti začnou rozlišovat muže a ženy a následně si uvědomí svou příslušnost k jedné z těchto skupin (tzv. **gender identity**). Na další úrovni dítě pochopí, že pohlaví zůstává stabilní v čase (tzv. **gender stability**). Posledním stádiem je poznání, že pohlaví je neměnnou charakteristikou a neovlivní ji ani změna vzhledu nebo aktivit jedince. Jde o pochopení konzistence pohlaví napříč situacemi (tzv. **gender consistency**). Toto rozdělení bylo dle Ruble et al. (2006) potvrzeno i v pozdějších výzkumech včetně mezikulturních. Dítě v batolecím věku většinou zvládne první, popřípadě začátek druhé úrovně.

Velký podíl na vývoji pohlavní identity mají rodiče a vrstevníci, kterými je dítě obklopeno. Dítě je již od narození z hlediska genderu dalo by se říci typizováno: rodiče holčičku a chlapečka jinak oblékají, kupují jim jiné hračky (viz. kapitola 2.6), používají jiné výchovné, herní (s chlapci si hrají maskulinějším a s dívkami jemnějším a pečujícím způsobem), komunikační styly (rodiče využívají ke komunikaci s dívkou více verbální

interakce než s chlapcem, u něho převažuje komunikace skrze fyzický kontakt) přisuzují jim jiné vlastnosti (u chlapců je to např. bojovnost, aktivita, u dívek citlivost, jemnost) atd. Blízké okolí dává dítěti zpětnou vazbu o jeho chování, zda je vhodné k typu pohlaví nebo ne. Dítě také sbírá informace o pohlavních rolích ze svého nejbližšího okolí (Parke, 1996; Vágnerová, 2005).

1.7 Morální vývoj dítěte

Existuje několik významných psychologických teorií morálního vývoje. V této kapitole se zmíním o teorii sociálního učení a dále popíši koncepci morálního vývoje podle S. Freuda, J. Piageta a L. Kohlberga.

Teorie sociálního učení vychází z předpokladu, že se učíme určité způsoby chování a pravidla (která tvoří základ tohoto chování) podle modelů jejich pozorováním a sledováním důsledků jejich chování. Aby docházelo k učení, musí být splněny následující podmínky:

- *„jedinec musí být pozorný, všímat si modelu, co dělá,*
- *jedinec si musí uchovat to, co pozoroval buď zakódováním jednání pomocí slov, nebo uložením do paměti ve formě představ,*
- *jedinec musí mít potřebné dovednosti, aby byl schopen reprodukovat jednání modelu,*
- *jedinec si musí všímat následků, ke kterým jednání modelu vede.*

Nejvlivnější modely jsou pak ty, které mají nejvyšší status, prestiž a sílu“. Pro děti v batolecím období jsou nejsilnějšími modely rodiče a vychovatelé (Hogan, Elmer, 1978, dle Vacek, 2002, s. 11).

Morálním vývojem respektive funkcí superega se zabýval významný zástupce psychoanalýzy Freud. Podle něho je dítě zpočátku amorální, nemá vnitřní zábrany, které by tlumily jeho popudy směřující ke slastným prožitkům. Korigují ho nejdříve rodiče svou výchovou a později dojde ke zvnitřnění jejich požadavků a pravidel a úlohu rodičovské instance přebírá superego (Freud, 1997b).

Další významná teorie, která se týká morálního vývoje, pochází od Piageta. Ten se domníval, že veškerá morálka je obsažena v systému pravidel (norem) a záleží na tom, jaký postoj člověk zaujme k těmto pravidlům. Na základě toho Piaget (1965) rozlišil dvě základní úrovně morálního vývoje: heteronomní a autonomní. Ty dále dělí na čtyři různá

stádia užívání pravidel, z nichž dvě stádia heteronomní morálky se týkají batolecího věku dítěte:

Výhradně motorické a individuální stadium:

- Piaget pozoroval hru dětí a všiml si, že děti ve věku do dvou let s hračkami manipulují pouze na základě svých tužeb a motorických návyků, což následně vede k vytvoření ritualizovaných schémat, jedná se výhradně o hru individuální,
- pravidla jsou v tomto věku přijata dítětem nevědomky jako něco zajímavého, nemají donucovací povahu.

Egocentrické stadium (2–5 let):

- toto stadium u dítěte začíná ve chvíli, kdy je schopno přijímat pravidla ze svého okolí, tato pravidla si ale uzpůsobuje svým potřebám a své fantazii,
- na konci tohoto stádia jsou pravidla považována za něco posvátného, nedotknutelného, dítě na nich vždy trvá a nepřipouští jejich změnu.

U heteronomní morálky je zajímavé to, že *„působení příkazů se na začátku váže na fyzickou přítomnost toho, kdo je vydává. V jeho nepřítomnosti zákon ztrácí svoji působnost a jeho porušení vyvolává jen přechodný nepokoj“* (Piaget, Inhelder, 1993, s. 108) Děti v této fázi také věří v tzv. imanentní spravedlnost (trest je očekávaným následkem špatného jednání).

Kohlberg člení vývoj morálního usuzování do tří stádií: prekonvenční, konvenční, postkonvenční. Batole je na úrovni prekonvenčního stádia, které trvá u většiny dětí zhruba do devíti let a dělí se na dvě úrovně (orientace na trest, orientace na odměnu). Postup na vyšší úroveň morálního vývoje v sobě zahrnuje vždy plnou integraci nižšího stupně. Jednotlivé stupně tvoří neměnnou sekvenci, což znamená, že pokud jedinec neprodělá nějaké trauma, postupuje vždy na vyšší úroveň morálního usuzování (nikdy ne zpět).

Dle této teorie batole interpretuje dobré a špatné vzhledem k fyzickým a hédonistickým důsledkům svých činů nebo vzhledem k síle toho, kdo daná pravidla chování vyslovil. Děti se v tomto věku chovají mravně, protože se bojí autority. Jejich motivem je vyhnout se trestu. Později se objevuje až extrémní cit pro spravedlnost, který má podobu tzv. rovnostářského fanatismu, a počátek jednoduché reciprocity, která by se dala charakterizovat větou „jak ty mně, tak já tobě“ (Kohlberg, Hersh, 1977).

1.8 Socializace dítěte batolecího věku

Tato kapitola se věnuje oblasti socializace dítěte v batolecím věku. „*Při tomto procesu si jedinci osvojují pravidla chování, soubor názorů, hodnot a postojů*“ (Hewstone, 2006, s. 79). Osvojování probíhá prostřednictvím sociálních skupin, které dítě obklopují. Nejdříve je to rodina. Postupně se přidávají další skupiny, např. pokud dítě navštěvuje zařízení jeselského typu, jsou to pečující osoby a ostatní děti v jeslích, další vrstevnické skupiny atd. Cílem všech těchto činitelů je, aby proces začleňování probíhal harmonicky, plynule a neohrozil integritu a psychické zdraví dítěte.

„Pro každou společnost i každého jednotlivce představuje tento proces zcela základní problém i úkol. Skloubit vytváření sebe sama jako samostatné osobnosti a zároveň jako představitele společnosti a nositele její kultury. Hovoříme-li tedy o socializaci, je třeba hovořit o utváření osobnosti člověka, kdy je nutná jistá míra přizpůsobení soudobé kultuře, určitá míra akceptace společných hodnot a norem a rozumná míra konformity“ (Šulová, 2004, s. 1).

V následujících podkapitolách zmiňuji vztahy, které jsou pro dítě batolecího věku v procesu socializace určující.

1.8.1 Vztah matky a dítěte

Mezi matkou a dítětem se v průběhu jeho prvních let formuje tzv. vztahová vazba, která je založena na pudové tendenci dítěte navázat se na osobu matky či jiné pečující osoby. Touto problematikou se zabýval Bowlby společně s Ainsworth, která vytvořila na základě pozorování dětí po krátkých separacích od matky výzkumnou metodu (tzv. strange situation), kterou zjišťovala **typ vazby**. Rozlišila celkem tři druhy:

- **vazba jistá** – rodič na dítě reaguje adekvátně a pomáhá mu v situacích, při kterých je třeba překonávat těžkosti, dítě považuje matku za bezpečnou základnu, od které se vzdaluje zkoumat neznámé prostředí,
- **vazba nejistá – úzkostná, vzdorující** – dítě si není jisté přítomností a dostupností svých rodičů, matky s tímto typem vazby jsou daleko méně vnímavé na pláč dítěte a jeho signály a komunikaci vůbec,
- **vazba nejistá – úzkostná, vyhýbavá** – dítě nemá žádnou důvěru v to, že když bude potřebovat pomoc a péči, bude mu odpovězeno prospěšným způsobem;

matky s tímto typem vazby jsou vůči dětem více odmítavé (Ainsworth, 1978; Ainsworth, Bowlby, 1991).

Pro batolecí období, které je charakteristické samostatnou lokomocí dítěte, je typické jeho experimentování se vzdalováním se od matky. Matka je pro něho jakousi bezpečnou základnou, ze které může prozkoumávat okolní svět. Mahler označuje toto období jako **praktikující subfázi** separačně-individuačního procesu. V tomto období tedy dochází k nejen fyzickému, ale i psychickému procesu separace a tím k postupnému vytváření nezávislé identity dítěte. Tato separace může mít podobu aktivní nebo pasivní. Při aktivní separaci se dítě samo vzdaluje od matky. Při pasivní separaci je dítě od matky odebráno. V takových případech může dojít ke stagnaci nebo regresi ve vývoji dítěte. Přibližně ve dvou letech se objevuje **sbližovací subfáze**. Jde o období, kdy si dítě uvědomuje svou nezávislost. Současně má strach ze ztráty matčiny lásky. Ve třech letech nastupuje tzv. **konsolidace individuality**. Dítě si zvnitřní objekt matky a je tak schopno se vyrovnat s její nepřítomností. V rámci této fáze dochází i k utvoření pohlavní identity dítěte (Mahler, 2000).

Odloučením dítěte od matky se pod pojmem **separační úzkosti**, zabývali autoři Bowlby a Robertson. Má tyto tři fáze:

- **fáze protestu** – dítě čeká na základě své předchozí zkušenosti, že matka přijde, když ji bude dost vytrvale volat,
- **fáze zoufalství** – dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí, odmítá navázat kontakt s ostatními, objevuje se apatie,
- **fáze odpoutání od matky** – dítě postupně potlačí své city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutá se spíše na věci.

Odpoutání je důležitým vývojovým mezníkem, ale je možné pouze tehdy, když mělo dítě možnost prožít stabilní citovou vazbu. Tato reakce je naprosto přirozená a nasvědčuje tomu, že se dítě až dosud vyvíjelo příznivě a navázalo dobrý vztah ke své matce (Bowlby, 2005).

1.8.2 Vliv jeselské péče na vazebné chování

V roce 1986 Belsky informoval veřejnost, že na základě provedených výzkumů Může časná nonparentální péče nepříznivě ovlivnit vazbu mezi rodičem a dítětem. Dokonce uvádí, že vstup do nonparentální péče v prvním roce života je rizikovým faktorem pro vývoj vazby nejisté-vyhýbavé. Dále tato péče vede u dítěte v pozdějších letech k projevům zvýšené agresivity a neposlušnosti. Ve svých výzkumech využíval k definování druhu vazby metodu strange situation (dle Lamb, 1990).

Na základě těchto závěrů se rozhodli autoři Broberg, Hwang, Lamb, Sternberg, Snow, a další provést vlastní výzkumy a zhodnotit ty stávající.

Při reanalýze empirických studií narazily na několik problémů. Jednak autoři často nerozlišovali mezi typem (celodenní, zkrácená) a druhem (jeselská péče, mateřská péče, péče domácího typu,...) nonparentální péče. Dále k vyhodnocování používali metodu strange situation, která byla vyvinuta pro děti, které byly pouze v péči svých matek a vyvstává zde otázka nakolik je použitelná i u dětí, které navštěvují zařízení denní péče. Clarke-Stewart (1988,1999 dle Lamb, 1990) uvádí, že mohlo dojít i k takové situaci (kterou výzkumníci nebrali v potaz), že děti, které jsou zvyklé na opakované odloučení od matek (v důsledku návštěvy jeslí), se mohou chovat vyhýbavě, ale jejich chování může být ve skutečnosti vývojově napřed a značit počínající nezávislost spíše než nejistotu.

Při vlastním výzkumném šetření autoři nenašli souvislost mezi typem péče a vazby. Pro typ vazby se ukázalo jako významné to, kdy děti vstupují do nonparentální péče. „*Vazba byla zhodnocena jako slabší u těch dětí, které nastoupily do péče mezi 7. – 12. měsícem, než u těch, co nastoupily před 6. měsícem věku*“ (Lamb, 1990, s. 73).

1.8.3 Vztah otce a dítěte

Dle Holáskové jsou si dnes muži a ženy podobnější než v minulosti (z pohledu zaměstnanosti, přístupu ke vzdělání, závislosti, iniciaci sexuálního vztahu atd.). Určit mužské a ženské oblasti činnosti, které jsou nutné pro chod celé společnosti a hlavně rodiny, je v současnosti mnohem obtížnější, než tomu bylo v dobách minulých. V jedné oblasti se ale názory odborníků shodují, a to ve výchově dětí. Řada výzkumů potvrdila, že otcové jsou pro výchovu dítěte nezbytní stejně jako matky. Současně však můžeme pozorovat, že mladí otcové jsou více vnímáni jako podporující, empatičtější i pomáhající. Svou tradiční roli člověka, který zajistí rodinu pouze po materiální stránce, současný otec opouští (Holásková, 2009). Shodně se vyjadřuje i Z. Matějček. Podle něho se postavení otce a matky zásadně neliší (Matějček, 1989).

Dle Šulové (2003) je role otce dokonce komplementární s rolí matky. „*U otce převažuje experimentování a explorace s dítětem. Zjišťuje, co už dítě umí, a podněcuje jeho aktivitu*“ (s. 137). „*Obecně se odborníci sledující význam otcovské role pro dítě přiklánějí k tomu, že otec je jakýmsi „mostem, který vede do společnosti“.* Napomáhá socializaci dítěte svým separačním vlivem. *On zajišťuje přechod od dvou (matka – dítě) ke třem (matka – otec – dítě)*“ (s. 138). Jako první tuto roli otce popsal francouzský sociální psycholog Moscovici. V české literatuře se o ní zmiňuje Bakalář. Tento proces bývá také nazýván procesem triangulace (Bakalář, 2002).

Otec má také nezastupitelnou roli při osvojování pohlavní identity dítěte.

1.8.4 Vztah se sourozenci a vrstevníky

Mezi významné vztahy uskutečňované v rodině patří kromě rodičovské dyády i vztahy k sourozencům. „*Soužití se sourozenci může dítěti sloužit jako alternativní zdroj sociální zkušenosti. Toto soužití umožňuje přenést sociální zkušenosti a dovednosti naučené ve vztahu s rodiči na vrstevníky a zkusit si, jak jsou účinné v jiném kontextu*“ (Vágnerová, 2005, s. 151).

Pro většinu dětí ale může být narození sourozence vnímáno jako obtížná zkušenost. Najednou se musí dělit o pozornost rodičů. Jejich reakce mohou být rozmanité od nadměrné přítulnosti po negativistické nebo regresní chování. Takový příchod sourozence může ovlivnit i vazbu mezi rodičem a dítětem. Teti et al. (1996) uvádí, že „*větší pravděpodobnost narušení vazby je u dětí starších 24 měsíců, z důvodu již vyspělejších socio-kognitivních schopností*“ (s. 593). Každopádně pokud je mezi rodiči a dítětem vazba jistá, tvoří to protektivní faktor při adaptaci na příchod mladšího sourozence (Lamb, 2002). Na druhé straně přítomnost staršího sourozence může pozitivním způsobem ovlivňovat vývoj mladšího sourozence, tím že mu poskytuje vývojově pokročilejší modely chování (Berger, Nuzzo, 2008).

V rámci sourozeneckých vztahů je zajímavé, že někteří sourozenci si jsou v některých oblastech podobní a v jiných ne. V rámci socializace se hovoří o dvou protichůdných procesech: sourozenecká deidentifikace a sociální učení, které se snaží tyto odlišnosti objasnit.

Whiteman et al. (2009) uvádí, že sourozenecká deidentifikace vysvětluje, proč se sourozenci od sebe liší. Sourozenec má tendenci vědomě či nevědomě mířit ve svém vývoji k takovým osobním vlastnostem, kterými se odliší od svého sourozence a stane se tak jedinečným a nepodobným druhému. Autoři jako Feinberg, Hetherington, Festinger,

Schachter a další vysvětlují tento proces tak, že „*pomáhá uchránit sourozence od sociálního srovnání, soupeření, závisti*“ (dle Whiteman et al., 2009, s. 30).

Druhým procesem je sociální učení. Vysvětluje, proč jsou si sourozenci podobní. Dle Whiteman et al. (2009) samozřejmě hraje roli v průměru 50% společné genetické informace a dále vliv sociálního učení. Bandura (2006) uvádí několik podmínek, které musí být splněny, aby došlo k nápodobě chování: model musí mít vlastnosti, které jsou pro napodobitele přitažlivé a budí jeho pozornost, čím větší četnost kontaktů modelu s napodobitelem, tím je větší pravděpodobnost výskytu takového chování. Podle Flora (2004) je více napodobován model stejného pohlaví. Dále musí být splněna podmínka motivace sourozence naučit se danému chování a posílení naučeného chování (Bandura, 2006).

Specifické postavení mají v rámci socializace vrstevníci, kteří nejsou dítěti nijak nadřazení, jsou s nimi v rovnocenném vztahu. Zájem o vrstevníky, který se v tomto období u dětí objevuje, opět souvisí s pokračujícím procesem osamostatňování. Je jisté, že děti samy vnímají interakci s jiným dítětem spíše horizontálně než vertikálně. Ukazuje se, že je více stimulující než interakce s dospělým (Šulová, 2004). „*Vztah k vrstevníkům je v batolecím věku ještě málo diferencovaný*“ (Gillernová et al., 2000, s. 11). Dle Vágnerové (2005) to „*závisí na zkušenostech konkrétního dítěte se sourozenci, které se přenášejí i na vztahy k cizím dětem. Obvykle jde o vztahy, které se projevují ve hře*“ (s. 146 - 147).

Kromě vztahů se sourozenci jsou samozřejmě určující i vztahy dítěte s rodiči. Dítě si vytváří na základě této zkušenosti jakýsi vnitřní pracovní model vztahu, který aplikuje na své vrstevníky. Cassidy, Berlin (1999) uvádějí, že děti, jejichž rodiče jsou odmítající, rozporuplně reagující, nebo hrubí, budou uplatňovat obdobný vzorec chování na své vrstevníky. Na druhé straně, dle autorů Kagan, Nash, Lamb, Rubin se lze domnívat, že na formování vztahu s vrstevníky může mít vliv i temperamentové nastavení dítěte. Bohužel tato souvislost není ještě dostatečně prozkoumána (Lamb, 2002).

1.8.5 Další interakce a vztahy dítěte

Vzhledem k tomu, že je tato práce zaměřena tematicky na děti v jeselské péči, je třeba zde zmínit i socializaci dítěte v instituci.

Dalo by se říci, že dítě, které navštěvuje jesle, se nachází v procesu dvojí socializace. U takového dítěte již v důsledku vývoje „*došlo ke změně v chování k cizím lidem, tzn. děti se jich většinou už nebojí*“ (Vágnerová, 2005, s. 146), což je základ pro

možnou výchovu v jeslích. *„Dítě je totiž schopno už během prvního roku vytvářet mnohočetné vazby. Přesto je v tomto věku pro nastolení vazby ještě nutný určitý čas, aby dítě mohlo zažít psychickou kontinuitu, která umožňuje subjektivizovat se prostřednictvím opětovných odloučení“* (Zaouche-Gaudron, 2003, s. 191). Věk dítěte zde tedy hraje významnou úlohu. Dle Zaouche-Gaudron (2003) v tomto vývojovém stádiu může dítě zároveň pozitivně přijímat nové aktivity vyplývající z kontaktu s vrstevníky (pro dítě, které nemá sourozence, může takový typ péče poskytnout alternativní vztahovou zkušenost) a současně se potýkat s obtížemi při změnách vztahů mezi vychovateli rodinnými a mimorodinnými. Ve druhém roce již dítě naplno objevuje druhého (dospělého i vrstevníka), který je středem jeho zájmu a pozornosti. *„V tomto věku už má prostředky distancovat se od příliš protektorských vlivů jedné nebo druhé vychovatelky (matky nebo vychovatelky v jeslích). Dokonce může kombinovat pluralitu těchto vzorů“* (Zaouche-Gaudron, 2003, s. 192).

2. Herní aktivity dítěte batolecího věku

Hra je projevem člověka v celém jeho historickém vývoji. Už v pravěkých jeskyních byly nalezeny hrací kostky a jiné předměty dokládající herní aktivity tehdejšího člověka. Hra je natolik zajímavým fenoménem života člověka, že se jím zabývají různé vědní disciplíny (pedagogika, psychologie, etologie, kulturní antropologie a jiné).

Dnes chápeme hru jako činnost, která působí na všechny složky osobnosti a rozvíjí je v rovině kognitivní, motivačně – volní, emocionální (Šulová, 2004), ale takto pozitivně je pojímána až od počátku 19. století. Názory na ni se v minulosti lišily a ještě na přelomu 18. a 19. století byla chápána dokonce v negativním slova smyslu. Těmto proměnám v chápání hry se proto věnuji v nadcházející podkapitole.

Po historickém a teoretickém vymezení následuje kapitola, ve které je uvedena klasifikace dětských her. Stejně jako neexistuje jednotná definice hry, není v literatuře k dispozici ani univerzální typologie her, proto zde uvádím několik dělení např. od autorů Příhody, Langmeiera a Severové.

Předposlední část této kapitoly tvoří konkrétní podoby hry dítěte v batolecím období. Protože je toto období vymezeno třemi lety, ve kterých dochází k významnému psychomotorickému rozvoji dítěte, mění se v tomto časovém období i podoba hry. Dítě je s rostoucím věkem schopno delšího soustředění na hru, postupně začne do ní vtahovat ostatní účastníky a s vývojem jemné motoriky např. zdokonaluje své kresebné projevy atd.

Vzhledem k tématu této práce jsem do textu zařadila ještě jednu podkapitolu, která se zabývá podobou herního prostoru a jeho možného vlivu na dítě. Hra v domácím (rodinném prostředí) probíhá ve zcela odlišném prostoru než je tomu v jeslích a samotné uspořádání herního materiálu a nemožnosti najít si soukromí (ve velkých společných hernách) může mít dle zmiňované studie výrazný vliv na dítě. Uvádím zde tzv. švédský a americký model uspořádání herního prostoru. Pole mého názoru se státní jesle v České republice blíží spíše americkému modelu a soukromé, které jsou většinou zřizované v rodinných domech, se blíží modelu švédskému.

2.1 Teoretické koncepty hry

Pojem hry se velice těžko definuje, kvůli jeho rozmanitosti, komplexnosti, multidisciplinaritě (Severová, 1982; Pellegrini, Smith; 1998; Burghardt, 2010). Z tohoto

důvodu budou nejdříve uvedeny historické koncepce hry a následně zmíněny novější přístupy definování tohoto pojmu.

V současné době se lidé ve vyspělých společnostech snaží zajistit dětem co nejlepší podmínky pro hry. Bohužel v minulosti tomu tak většinou nebylo. Ještě na přelomu 18. a 19. století byl poměrně běžný negativní postoj ke hrám. O to cennější byly postřehy Komenského, který vysoce oceňoval jejich význam pro vývoj dítěte (dle Severová, 1982). Významné místo ve vývoji názorů na hru zaujímají i myšlenky německého básníka Schillera, který ji chápe jako činnost, z níž vymizela jakákoliv nutnost, a která je prováděna pro potěšení z ní samé (Schiller, 1992).

Myšlenky o souvislosti chápání hry jako činnosti vyplývající z přebytku energie byly dle Severové (1982) „poprvé spojovány právě se jménem F. Schillera, ale jejich skutečný autor není znám. V literatuře se tradičně připisuje také H. Spencerovi“ (s. 21-22). „Jádrem Spencerovy teorie hry je její uvedení do souvislosti s nadbytkem energie, napodobováním a instinktivními aktivitami. Spencer přisuzuje nadbytek energie především vyšším zvířatům, která podle něho jsou efektivnější v zabezpečování uspokojování svých základních potřeb, a proto jim pak zbývá více energie i času k provádění jiných nenutných činností. Podle Spencera jedinec, který nemůže nebo nemusí provádět vážnou činnost, začíná ji alespoň napodobovat, a tak se rozvíjí hra“ (dle Severová, 1982, s. 20).

Dalším významným autorem, který se zabýval hrou dětí a zvířat je Groos. Podle něj je hra protikladem vážné činnosti. Lze ji také chápat jako nácvik nebo trénink důležitých činností, které bude jedinec v budoucnu potřebovat nejen ke svému přežití. (Groos, 1901).

V rámci psychoanalýzy vznikly dvě koncepce hry. Jedna z nich je označována jako teorie rekapitulační od Halla. „Hru dává do souvislosti s hlavním biogenetickým zákonem, podle něž je vývoj jedince zkráceným opakováním vývoje druhu“ (dle Severová, 1982, s. 26). Druhá koncepce chápe hru jako prostředek odreagování nahromaděné tenze či jako prostředek očištění (Severová, 1982). Podle Freuda (2005) může dítě do hry promítat své konflikty a pokoušet se tak o jejich řešení. Děti opakují ve hře to, co na ně silně zapůsobilo a tím snižují napětí, které v nich toto dění vyvolalo.

Poslední zmíněnou koncepcí hry je Piagetovo pojetí. Ten hru sleduje v souvislosti s vývojem kognitivních schopností dítěte. Počátky hry vidí v již v senzomotorickém stádiu, ve kterém dítě procvičuje své motorické reakce. Za vrchol herních aktivit považuje

symbolickou hru, která je typická pro věk 2-6 let. Následně se rozvíjí hra s pravidly a konstruktivní hra (Piaget, Inhelder, 1993).

Ze současných autorů se hrou zabývá Burghardt (2010), který vytvořil sadu pěti kritérií, pomocí kterých definuje hru. Podle něho jde o chování, které není zcela funkční, ať už jde o formu nebo o kontext, ve kterém se odehrává (je stimulováno podněty, které nepřispívají k aktuálnímu přežití). Dále jde o chování spontánní, intencionální, příjemné, posilující. Herní aktivity se liší od jiných vážnějších forem chování svým načasováním a svou podobou (děti při hře často přehánějí, nebo něco zveličují). Herní chování je vykonáváno opakovaně, ale ne v rigidně stereotypní podobě. Posledním kritériem je, že hra se neobjevuje, pokud je jedinec ve stresu (akutním či chronickém).

2.2 Hlavní klasifikace dětských her

Hry dětí jsou velmi rozmanité. Proto určení jejich základních druhů představuje složitý problém. Pro děti se může proměnit ve hru jakýkoliv druh činnosti, který jinak plní určitou životní funkci, např. jedení, oblékání apod. Hra tak nepředstavuje druh činnosti s vymezenou obsahovou náplní, nýbrž je jen určitou formou činnosti, jejíž obsah je proměnlivý.

Nejen vymezení pojmu hry, ale i klasifikace her je velice rozmanitá. Příhoda (1977) dělí hry na:

- **instinktivní** - odpovídají experimentálním hrám dítěte,
- **senzomotorické** - při nichž dítě uplatní své lokomoční a manipulační dovednosti a smysly (např. míčové hry, prohlížení obrázků atp.),
- **intelektuální** – autor je dále dělí na funkční a námětové (v nich se dítě uplatňuje jako subjekt, např. hra na schovávanou), na imitativní, fantastické (dítě provádí činnosti jen „jakoby“) a konstruktivní,
- **společenské**.

Langmeier a Krejčířová (1998) dělí hry na:

- **funkční či činnostní**- slouží k procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách,
- **konstrukční či realistické** -jsou zaměřeny na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu,

- **iluzivní** - ve kterých dítě užívá předmětů v přeneseném významu,
- **úkolové** - ve kterých si dítě hraje se sociálními rolemi.

Severová (1997) dělí hry na základě následujících kritérií:

Kritérium subjektu hry, tzn. podle toho, kdo si hraje: rozlišují se hry zvířat a lidí, hry mláďat a dospělých, hry individuální a skupinové (např. hry úlohové nebo hry s pravidly, na honěnou, na schovávanou, vybíjená a jiné hry).

Kritérium objektu hry, podle něhož se rozlišují hry s různými objekty: u dětí jsou to hry s hračkami, rostlinami, se zvířaty, s vlastním tělem, s druhými jedinci jako objekty hry, s kulturními výtvy.

Kritérium způsobu zacházení s objektem hry, tzn., co dítě především při hře dělá:

- **hra praktická** - když dítě s hračkou manipuluje (např. stavění z kostek, hry se vkládačkami apod.),
- **hra poznávací** - dítě si něco prohlíží a vyptává se, co to je, proč to je apod., (např. navlékání kruhovitých tvarů na tyčku podle velikosti do tvaru kužele, rozlišování a pojmenování barev v omalovánkách aj.),
- **hra označovací či symbolická** - dítě si prohlíží obrázky v knížce, jen tak hrovým způsobem pojmenovává věci kolem sebe, nebo prohlásí, že stolička je auto.

Kritérium motivace a životního významu hry, podle tohoto kritéria se rozlišují:

- **hry motivované vývojovými potřebami** (u dětí v 1. a 2. roce to bývá opakované sahání a uchopování hraček, manipulování s nimi, broukání, žvatlání, později chození, běhání, kreslení aj.),
- **hry uspokojující především sociální potřeby dětí** (např. slovně-pohybové hříčky, mazlení, žertování aj.),
- **hry umožňující náhradní uspokojení různých potřeb dětí** (bývají to symbolické hry s panenkami, loutkami, kreslení aj.),
- **hry rekreační** (běhání, houpání, hraní s míčem apod.)

Pro účely této práce ještě zmíním dělení **estetických her**, neboť je v další části, která se věnuje přehledu her podle věku dítěte, uvádím. Podle kritéria objektu hry patří mezi hry s kulturními výtvy. Podle způsobu interakce s objektem hry, tj. podle toho, co

dítě především při hře dělá, patří estetické hry mezi hry symbolické či zobrazovací nebo také označovací: např. kreslení, modelování, zpívání, prohlížení obrázků aj. Považujeme je především za hry motivované vývojovými potřebami. První skupinu tvoří tzv. **hry recepční**. Při těchto herních aktivitách děti poslouchají písničky, pohádky, sledují televizní nebo divadelní představení nebo se zabývají prohlížením obrázků. Další skupinu tvoří **hry reprodukční**. Děti opakují naučená říkadla, verše. Malují či tvoří podle předloh (např. předkreslené vzory nebo modely z tvárných materiálů). Poslední jsou **hry tvořivé**. Děti experimentují se slovy, vytvářejí vlastní popěvky, improvizují při hře s loutkami, zobrazují své představy kreslením, malováním nebo modelováním (Severová, 1997).

2.3 Konkrétní podoby hry dítěte v batolecím období

Konkrétní podoba hry je závislá na vývoji pozornosti dítěte. Touto problematikou se dle Čačky (1997) zabýval Rubinštejn, který shrnul údaje o vztahu věku a délky trvání hry následovně:

věk dítěte / roky	trvání hry / min.
0,6-1	15,5
1-2	21
2-3	27

Délka soustředění při hře se dle výše uvedeného přehledu rychle zvětšuje. „V batolecím věku však ještě nedosahuje v průměru ani půl hodiny. Přes náznaky úmyslné pozornosti dosud převládá bezděčnost a těkavost. Pozornost tedy zůstává labilní a unavitelná. Délku pozornosti však již ovlivňuje nejen vnější poutavost materiálu, ale i vnitřní záměr dítěte“ (s. 47).

Způsob hry je ovlivněn nejen vývojem pozornosti, ale celou škálou psychomotorických aktivit. Na základě postupného zdokonalování motorických a kognitivních vlastností dítěte bylo vytvořeno jednoduché dělení her na explorativní a symbolické. Podrobné rozpracování uvádí Damas et al. (1996) viz. následující přehled vývojových úrovní hry, ve kterém položky 1 – 4 vyjadřují explorativní podobu hry a položky 5 – 8 symbolickou podobu hry.

- 1. Jednotná funkční aktivita** - exploratorní chování dítěte se týká pouze jednoho objektu (dítě hodí nebo stiskne pěnový míček),
- 2. Nepřiměřená kombinační aktivita** - dítě nevhodně kombinuje předměty (dítě vedle sebe staví kostky, které do sebe zapadají umístit),

3. **Přiměřená kombinační aktivita** - dítě vhodně kombinuje předměty (dítě prostrčí kostičku správným otvorem v druhé kostce),
4. **Přechodná hra** - předstupeň symbolické hry (dítě dává sluchátko k uchu, ale nemluví),
5. **Symbolická hra řízená dítětem** - dítě nejdříve aplikuje symbolická schémata na sebe (dítě pije neexistující čaj ze šálku),
6. **Symbolická hra řízená druhými** - dítě již umí aplikovat symbolická schémata i na druhé (dítě líbá a objímá panenku),
7. **Návazná symbolická hra** - herní aktivity dítěte po sobě vhodně následují (dítě vytáčí číslo na telefonu a poté do něho mluví),
8. **Substituční symbolická hra** - dítě dokáže pracovat s jedním nebo více náhradními objekty (dítě předstírá, že kostka je telefon s někým mluví).

V prvním roce lze u dítěte sledovat hru, která je charakteristická senzomotorickou manipulací. Dítě získává informace o předmětech, které se kolem něho vyskytují. Tato hra je označována jako explorativní. V této hře jsou jednotlivé aktivity dítěte nejdříve směřovány k jednomu objektu. Později je schopno při své činnosti kombinovat dva nebo více předmětů. Dětské herní aktivity jsou vázané k hmatatelným a viditelným vlastnostem předmětů (symbolická hra již zahrnuje zástupce těchto předmětů) (Lamb, 2002). Hra je také ovlivněna pokrokem v motorické oblasti. Objevují se lokomoční a konstruktivní hry, které jsou postupem času stále dokonalejší.

Kolem druhého roku je hra více tvůrčí. Dítě je schopno tzv. symbolické hry (dochází k aplikaci zástupných schémat). Dítě předstírá, že pije čaj z prázdného hrníčku nebo že tyčka, kterou drží v ruce je telefon (Lamb, 2002). Leslie (1987) rozlišuje tři druhy této symbolické hry, s kterými se můžeme u dítěte setkat: „*náhrada jednoho předmětu za jiný, připisování chybějících vlastností, představování si předmětů*“ (s. 414).

V této době se u dítěte objevují také estetické hry. „*Děti v průběhu druhého roku stále lépe chápou obsah písniček a říkadel, dělají pokroky v chápání ilustrací a hraček. Koncem druhého roku začínají jejich pozornost upoutávat i jednoduché dramatické scénky hrané s maňásky nebo s jinými loutkami, případně jednoduché televizní hry pro děti*“ (Severová, 1997, s. 92). Dítě pokročilo v kresebných pokusech. Také hra „jako“, při níž dítě předstírá vážnou činnost a napodobuje práci dospělých, je velmi populární.

Dle Šulové „*dochází mezi druhým a třetím rokem k pokroku, diferenciaci aktivit. Většina činností (33 %) je vázána na řečové aktivity, nastává přechod od otázky „Co je to?“ k otázce „Proč je to?“* Imitační hry jsou stále oblíbenější i vzhledem ke schopnosti oddálené nápodoby. Dítě napodobuje zvířata, s taškou přes rameno „nakupuje“, v botách na podpatcích je „maminkou“. Děti v tomto věku milují hračky napodobující skutečné věci – modely domů, pokojíčky s miniaturním nábytkem, obchody se „skutečným“ zbožím“ (Šulová, 2010, s. 66).

Batole také miluje smyslové zábavy, zejména vyluzování nejrůznějších zvuků. Ve velké oblibě jsou hry s vodou a s pískem, dvěma materiály, z nichž každý jinak, ale přece podobně zaujímá dítě svou tvárností a poddajností (Říčan, 2006).

Hra dětí je ovlivněna i pohlavím dítěte. Parke (1996, s. 114) popisuje, že „*chlapci jsou ve hře soutěživější, dominantnější, více riskují než dívky*“. Chlapci mají raději konstruktivní hry, zatímco dívky rády o někoho nebo něco pečují.

2.4 Vliv dospělých osob na hru dětí

Pečující osoby mají velký vliv na průběh a podobu hry dítěte. Ať už jde o nepřímý vliv, který vyplývá z typu vazby mezi rodičem a dítětem, nebo přímý vliv spočívající v usměrňování herních aktivit dítěte. Dítě výrazně reaguje na to, s kým si hraje. Můžeme u něho sledovat odlišné herní styly, které aplikuje v závislosti na tom, zda je jeho spoluhráčem matka, otec či jiný vychovatel. Dokonce si volí jiný typ hraček v závislosti na pohlaví spoluhráče (Servin et al., 1999). Vlivů, které působí na hru dítěte je velké množství, proto se zde pokusím zmínit jen v krátkosti některé z nich, které mi přišli zajímavé a související s danou prací.

Jak už je uvedeno výše u dětí lze vysledovat souvislost mezi druhem jejich vazby k pečující osobě a podobou symbolické hry. Dle Matas et al. (1978) děti s bezpečnou vazbou stráví více času symbolickou hrou, která je nápaditější než u jiných druhů připoutání. Autoři to vysvětlují tím, že děti, které mají jistou vazbu k pečující osobě, mohou více času věnovat hře a prozkoumávání svého okolí, protože nemusí tolik sledovat emocionální naladění a fyzickou dostupnost jejich pečující osoby.

Dalším zajímavým bodem jsou odlišnosti ve hře matek a otců. Otcové preferují tzv. fyzickou hru, která v dítěti povzbuzuje tendence k soutěživosti (Paquette, 2004). Konkrétně se v literatuře hovoří o tzv. neuspořádané nebo divoké hře (rough-and-tumble play), která je typická v období na přelomu batolecího a předškolního věku dítěte. Dle Pellegrini a Smith (1998) patří do této hry následující činnosti: „*běhání, šplhání, honění,*

zápasení (s. 577). *Pokud bychom neznali kontext hry, považovali bychom toto chování za agresivní*“ (s. 579). Labrell (1997) dále popisuje hru otců jako více nekonvenční. Otcové používají hračky netradičtěji a při hře dítě více destabilizují jak po emoční tak kognitivní stránce. Při hře otcové častěji stojí za dětmi, zatímco matky mají děti naproti sobě (Le Camus, 1995, dle Paquette, 2004). Lze to dát do souvislosti se separačním vlivem otce, který se i prostřednictvím hry snaží děti zplnomocňovat a tzv. je otevřít vnějšímu světu (viz. kapitola 1.8.3). Matky jsou na rozdíl od otců více kooperativní a facilitativní. Používají méně rozkazů.

Tyto rozdíly herních interakcí otců a matek mohou být pro dítě významné při jeho formování pohlavních schémat. Skutečnost, že otcové jsou při hře např. sebevědomější a asertivnější může přispět k vytvoření představy o pohlavní roli muže (obdobně tomu může být i u matky) (Lindsey et al., 2010).

2.5 Hra s vrstevníky

Hra je důležitým prostředkem sociální interakce s vrstevníky. Prvními partnery při hře jsou rodiče, sourozenci a později se ale objevují i vrstevníci (a to především pokud dítě navštěvuje nějakou formu institucionální nonparentální péče). Několik autorů vytvořilo klasifikaci her v závislosti na míře jejich sociální participace. Patří sem např. Parten (1932), která herní chování dětí rozdělila na:

- volné chování** – dítě se nezapojuje do hry a ani ji nevěnuje přílišnou pozornost, často si hraje s vlastním tělem nebo postává a letmo sleduje, co se děje v herní místnosti
- divácké chování** – dítě se nezapojuje do hry, ale sleduje ji a občas komunikuje s dětmi, které si hrají (dotazuje se jich a nabízí jim své návrhy), ale hry samotné se neúčastní
- osamělá-nezávislá hra** – dítě si hraje samo a nemá zájem o zapojení se do hry ostatních, nevěnuje ji pozornost
- paralelní hra** – dítě si hraje v blízkosti jiných dětí, občas používá i jejich hračky, ale zachází s nimi podle svého uvážení
- asociativní hra** – dítě si hraje s ostatními dětmi, účastníci provádějí podobnou aktivitu, ale ne identickou, nejde o skutečnou kooperaci nebo rozdělení herních aktivit,
- kooperativní hra** – tato hra zahrnuje organizované aktivity dětí, které jsou řízeny dosáhnutím společného cíle, je zde patrná dělba činností.

Později Howes a Matheson (1992, 1989) ještě rozdělily paralelní hru na několik podskupin:

paralelní hra - děti si hrají vedle sebe, jsou zapojeni do podobných aktivit, ale není zde projev uvědomění si ostatních dětí

paraleně-vědomá hra – tato hra zahrnuje oční kontakt a vzájemné vědomí druhých dětí,

jednoduchá sociální hra – při této hře je již jasně viditelná sociální interakce mezi dětmi, zapojují se do hovoru, nabízejí si nebo berou hračky,

komplementární a vzájemná hra - zahrnuje výměnu rolí mezi dětmi ve společenských hrách jako „hra na babu“.

Z výše uvedeného vyplývá, že z vývojového hlediska batolata nejdříve nejsou schopna skupinových her. Dle Vágnerové *„bývají dokonce vrstevníci akceptováni stejným způsobem jako hračky či jiné objekty. Postupně, pod vlivem zkušenosti, začne mít hra s vrstevníky větší přitažlivost, někdy jí dají přednost před hrou s dospělými“* (2005, s. 146).

Podoba hry ať už dyadické či skupinové je ovlivněna různými vývojovými aspekty. NICHD (2001) uvádí, že ve druhém roce je u dětí v rámci hry častější výskyt agresivního chování (např. boj o hračku). Kolem třetího roku tyto projevy už nejsou tak patrné. Dále na počátku batolecího období můžeme vidět, že si děti hrají spíše ve smíšených skupinách. Děti zpočátku při hře nijak neupřednostňují pohlaví ostatních účastníků. To se mění kolem tří let, kdy se objevuje jasná preference stejného pohlaví (Fabes, et al. 2003). Na rozvoj interakčních aktivit s vrstevníky má také významný vliv rozvoj jazyka a komunikačních dovedností.

Hru s vrstevníky také ovlivňuje přítomnost dospělé osoby. Vágnerová (2005) uvádí, že pokud byla hře přítomna matka, děti si vydržely hrát déle a byly v častějším kontaktu. Autorky Howes a Clements (1994) sledovaly hru dětí, ale za přítomnosti vychovatele v nonparentální péči. Došly k podobným výsledkům, vychovatele popisují jako jakéhosi manažera, který v pozitivním smyslu koordinuje kontakt mezi vrstevníky. I NICHD (2001) provedlo několik výzkumů týkajících se souvislosti mezi chováním vychovatelů v nonparentální péči a herními interakcemi dětí a zjistili, že pokud byli vychovatelé ve svém přístupu hodnoceni jako citlivější a vnímavější, pak hra mezi dětmi byla hodnocena jako přátelská a méně negativní.

2.6 Úloha hraček

Hračky jsou součástí herních aktivit dítěte. Pokud jsou vhodně zvoleny, mohou stimulovat rozvoj poznávacích schopností, symbolickou hru nebo sociální hru s ostatními účastníky. Přitom hračkou se může stát téměř cokoliv.

Hračky respektive herní materiál můžeme dělit podle různých kritérií. Mezi základní patří věk, pohlaví dítěte a funkce hračky. Rozdělení hraček podle věku souvisí hlavně s jejich bezpečností. Souvislost mezi hračkou a pohlavím dítěte zmíním později. Nyní se zaměřím na rozdělení hraček podle funkce. Duplinský (1993), dělí hračky na:

- **hračky plnící pracovní – výchovnou funkci:** podněcují k činnosti a rozvoji dítěte,
- **hračky plnící sociální funkci:** slouží jako prostředek mezilidských vztahů,
- **hračky plnící výchovně – estetickou funkci:** pro zvláště malé děti je důležité jakou barvu a tvar má jejich hračka, popřípadě jaký vydává zvuk.

Autorky Vail a Elmore (2011) dělí hračky podle toho, zda umožňují spíše sociální interakci s jinými dětmi nebo více přispívají k samostatné hře dítěte. Na základě tohoto kritéria rozlišuje:

- **sociální hračky:** hračky související s vedením domácnosti (kuchyňské linky, nádobí, ...), automobilové hračky, panenky, konstrukční materiály (různé stavebnice), oblečení a doplňky,
- **individuální hračky:** puzzle, obrázkové knížky, hračky zvířat, umělecké materiály (papír, pastelky,...).

Především sociální úloha hraček a dále jejich stimulační potenciál je významný pro pečovatelky v jeslích. Volbou správných hraček totiž mohou tyto oblasti ovlivnit. Výběr hraček sledovali ve svém výzkumu Langlois a Downs (1980) u rodičů. Zjistila, že otcové vybírají hračky v závislosti na pohlaví dětí. Dokonce brání dítěti ve hře, která dle jejich názoru neodpovídá pohlaví dítěte.

I dítě si vybírá typ hračky, který je vázán na jeho pohlaví. Blakemore a Centers (2005) uvádějí, že u chlapců se tak můžeme nejčastěji setkat s hračkami, které představují stroje, zbraně, auta, zvířata, figurky akčních hrdinů a se sportovním vybavením. U děvčat zase nalezneme pravděpodobněji ženské panenky, dále hračky, které představují domácí vybavení např. nábytek, spotřebiče, nádobí (to se u chlapců téměř nevyskytuje) atd. Zajímavé bylo jeho zjištění, že u chlapců bylo více vzdělávacích hraček a hraček, které stimulují prostorové vnímání v podobě různých stavebnic, než u dívek. Obdobným výzkumem se zabývala Miller (1987), která zjistila, že herní pomůcky u chlapců stimulovaly symbolickou podobu hry, v které mohli uplatnit fantazii. Jejich hračky se nevztahovaly ke skutečnému způsobu života. Šlo např. o různé vesmírné lodě,

nadpřirozené bytosti. Oproti tomu u děvčat byla symbolická hra zaměřena více na chod domácnosti a na výkon praktických činností jako je úklid, péče o miminko atd. Chlapecké hračky také vedly k větší soutěživosti, byly agresivnější, více zaměřeny na konstrukční manipulaci a společenskou hru (dovolovaly hru s ostatními spoluhráči) než tomu bylo u dívek.

Z výše uvedeného textu vyplývá, že hračky jsou dětmi voleny v závislosti na jejich pohlavní preferenci. Pozorované rozdíly ve hře v závislosti na pohlaví jsou vysvětlovány jak na základě vlivu socializačních tak i biologických procesů. Socializační procesy popisují Fagot a Hagan (1991) tak, že rodiče, sourozenci, vrstevníci a další účastníci hry reagují pozitivněji na herní chování, které odpovídá pohlaví dítěte, a tím toto chování posilují. Biologickými vlivy se zabývaly studie Berenbauma a jeho kolektivu (1992, 1995). Šlo o sledování herních aktivit dívek, u nichž byla diagnostikována zvýšená hladina mužského hormonu. Tyto dívky preferovaly hračky, které svou povahou odpovídali hračkám chlapeckým (konstrukční hračky, auta,...).

Tyto pohlavní odlišnosti jsou dle Servin et al. (1999, s. 47) „jednoznačné už v prvním roce života dítěte“. V průběhu vývoje se ale preference hraček dle pohlaví mění a to u dívek. U chlapců je volba stále stejná, ale u dívek zájem o holčičí hračky klesá a to kolem pátého roku.

2.7 Herní prostor

Na toto téma zpracovala zajímavou studii autorka Test. V části své práce se mimo jiné zabývala i herním prostorem. Využila k tomu porovnání dvou zemí Švédska a USA. Ve Spojených státech je skupinový prostor pro děti tvořen jednou velkou místností, kde je obvykle oddělen prostor na spaní. Ve Švédsku je prostor jeslí vytvořený z mnoha menších místností (podobně jako je tomu v domácím prostředí). Děti si samy vybírají, kde zrovna chtějí být, zda se skupinou jiných dětí nebo zda si půjdou prohlížet knížky do jiné místnosti. To se zásadně liší od amerických jeslí, ve kterých dítě nikdy nesmí být v místnosti samo.

Na dítě má velký vliv i to, jak je prostor, ve kterém pobývá, uspořádán. V USA je za tzv. dobrý program v jeslích považován ten, který nabízí dítěti spoustu plně dostupných hraček, materiálů, pomůcek. Nacházejí se ve výši dítěte, tak aby na ně bez problémů dosáhl. Dětem je vše neustále k dispozici. Záleží pouze na jejich potřebě. Takové místnosti mají spoustu boxů a velkých regálů, kde je vše uloženo. V tomto prostředí děti často zkouší různé hračky, často se kvůli tomu přemisťují z místa na místo.

Oproti tomu ve Švédsku měly děti k dispozici současně méně hraček. Nešlo o to, že by centrum mělo méně materiálu, ale byl uložen mimo dosah a zrak dětí. Děti pak více času tráví s jednou hračkou nebo nemají hračku vůbec a více se věnují pečovateli nebo jinému batoleti (Test, 2006).

V jeselském zařízení se nesetkáme s tím, že by v herním prostoru byla zapnutá televize, ale v rodinném prostředí často ano, i když se doporučuje, aby dítě alespoň do dvou let nebylo v její přítomnosti. Z jakého důvodu, to uvádí Schmidt et al. (2008) ve své studii. Autoři potvrdili, že hru dítěte s hračkou narušuje puštěná televize v pozadí. Dítě má konkrétně problém se soustředěním své pozornosti. Přičemž pozornost je odváděna opakovaně. Podle autorů dochází v televizi každých šest sekund ke změnám zvukovým i vizuálním, které dítě upoutají. U dětí, které si hrály v přítomnosti zapnuté televize, se vyskytly kratší herní epizody, kratší soustředění pozornosti na jednu hračku. U starších dětí už narušení vlivem televize nebylo tak významné.

Z výše uvedených výzkumů vyplývá, že uspořádání herního prostoru a atmosféra, jakou zde vytvoříme, může výrazně ovlivnit činnost a aktivitu dětí.

3. Charakteristika jeslí a jeselské péče

Jeselská zařízení mají v České republice relativně dlouhou tradici. Z minulosti

vůči nim ještě přetrvává negativní postoj. V současné době s rostoucí zaměstnaností žen (až 90%), je ale třeba stále více uvažovat o psychologických důsledcích pobytu dítěte v jeselské péči, která začíná být znovu hojně využívána. V této části textu uvádím, jak historický vývoj, tak i současný stav jeselské péče. Pro názornost zmiňuji i příklady péče o děti do tří let v zahraničí. V závěru kapitoly se věnuji psychologickým aspektům pobytu dítěte v jeslích.

3.1 Historický vývoj předškolní výchovy se zaměřením na instituci jeslí v České republice

Iniciátorkou myšlenek péče o děti v jeslích u nás byla M. Riegrová-Palacká, která též prosazovala ideu mateřských škol. V roce 1872 byl vydán ministerský výnos, který definoval tři typy institucí, mezi něž patřilo i jeselské zařízení. První městské jesle v Praze byly otevřeny v březnu 1884 (Coufalová, 2010). Funkce jeslí byla tzv. ochranná a to před možným nebezpečím vážného zanedbání zdravotního a výchovného, které by mu jinak hrozilo. Byly zde umísťovány děti, jejichž matky byly samoživitelky a trávily většinu času v zaměstnání a dále děti ze špatných socioekonomických podmínek (Langmeier, Matějček, 1963). Tento trend se změnil po roce 1948. Komunistický režim vytvořil ideál pracující ženy a pro podporu zaměstnanosti došlo k vybudování velkého množství jeslí, které přijímaly děti od 3 měsíců věku. Kromě denních jeslí byly vytvořeny i celotýdenní jesle, kam mohly být dány děti o něco starší. V té době byla dle Možného (2002) tato myšlenka nonparentální péče prezentována jako „*nejlepší varianta pro rodiče i děti*“ (s. 154) a to jak z hlediska pediatrického, pedagogického i psychologického. Tento autor dokonce uvádí, že pomocí propagandistického materiálu publikovaného ve veřejných médiích byly šířeny např. tyto informace: „*na medicínský předpis průmyslově vyráběné sušené mléko bylo shledáno zdravějším než mléko mateřské*“ (s. 154). Funkce jeslí byla z pohledu společnosti definována jako „pomocná“ ve smyslu využití pracovních schopností žen (Langmeier, Matějček, 1963). Později se začal názor na jesle značně měnit. Dle Dudové a Haškové (2010) na tom měli velký podíl psychologové a pediatri pracující v dětských domovech a kojeneckých ústavech. U dětí zde umístěných se objevily poruchy ve vývoji, které byly dávány do souvislosti s citovou deprivací. Takové postřehy ovlivnily i názory na jeselskou péči, protože na základě zákona z roku 1951 byly jesle zařazeny pod ministerstvo zdravotnictví společně s kojeneckými ústavy a dětskými domovy pro děti mladší tří let. Byla zde souvislost jak institucionální, tak provozní. „*Provozní podmínky v podnicích vedly k navyšování podílu jeslí s týdenním a*

nepřetržitým provozem, které již připomínaly kojenecké ústavy a dětské domovy, jelikož v nich děti trávily mnohem více času než v prostředí rodinném“. V jeslích se také začala objevovat velká nemocnost dětí, což pediatri a kliničtí psychologové opět dávali do souvislosti s deprivacním vlivem dětí. Zajímavá je i informace, že v té době byl personál vyškolen pouze ze zdravotního hlediska. Výchovně-vzdělávací funkce pracovníků byla přisouzena pouze vychovatelkám v mateřských školách (Dudová, Hašková, 2010) Na základě poznatků odborníků se začal snižovat stav celotýdenních jeslí ve prospěch jeslí denních, s tím že i v denních jeslích děti trávily průměrně devět hodin denně (Dunovský, 1965, dle Dudová, Hašková, 2010). Další reakcí bylo v roce 1964 zavedení mateřské dovolené do jednoho roku dítěte (Dudová, Hašková, 2010).

Jak bylo uvedeno výše, odborníci zejména psychologové měli velký podíl na postupné změně jeselských zařízení. Touto problematikou se v té době zabývali především Zdeněk Matějček a Josef Langmeier. Věnovali se psychické deprivaci v dětství a jejích následků v pozdějším životě. V souvislosti s tímto tématem narazili i na oblast částečné kolektivní péče, kam spadají i jesle denní a týdenní, přičemž zařízení týdenní se blíží ústavům s trvalým pobytem – zařízení denní jen částečně nahrazují výchovu v rodině. Autoři uvádějí, že *„v obou případech sice mohou být uvedeny v činnost mechanismy vedoucí k deprivaci, ale míra tohoto nebezpečí i vzájemný poměr těchto činitelů je velmi odlišný. Dítě v týdenním zařízení je ve zvýšeném nebezpečí, že se mu nedostane dost afektivních a sociálních podnětů a že bude tedy v situaci „ochuzení“. U dítěte v denním zařízení je toto nebezpečí velmi malé, relativně však narůstá otázka častých separací od matky a otázka adaptačních nároků. V obou případech záleží na vnitřním stavu rodiny a na jejích schopnostech vyrovnat případné nedostatky kolektivních zařízení“* (Langmeier, Matějček, 1963, s. 117 - 118). Jeselská péče by tedy měla být především doplňkovou formou rodinné výchovy a ne její náhradou.

Vývoj v 80. letech byl takový, že sice stoupal počet jeslí, ale zmenšovala se jejich kapacita. Dle Kuchařové a Svobodové (2006) to lze interpretovat jako snahu o zkvalitnění péče (zmenšení dětského kolektivu) a projev poklesu porodnosti. *„Průměrný denní počet dětí v jeslích klesl o 31 %. Současně již tehdy vzrůstal počet společných zařízení - jeslí a mateřských škol, což je model dnes jaksi pozapomenutý, ač má mnohé přednosti a zájem o něj naznačuje poměrně velký počet dětí mladších tří let v dnešních mateřských školách. Snižování počtu zařízení pro denní péči o děti předškolního věku tedy nezačalo, jak se občas lidé domnívají, až v devadesátých letech, ale již dříve. (Kuchařová, Svobodová, 2006, s. 9).*

3.2 Současný stav jeslí v České republice

Jak bylo zmíněno výše, v průběhu 90. let pokračoval pokles jeslí a v současné době nejnovější informace udávají, že v roce 2010 jich bylo podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (2010) 46. Mezi důvody klesajícího zájmu o tato zařízení můžeme zařadit např. pokles porodnosti, prodloužení délky rodičovské dovolené, prezentace informací od odborníků o nevhodnosti zařazování takto malých dětí do nonparentální péče. Schneider (ředitel Zdravotnického zařízení v Podolí, které spravuje tři jeselská zařízení) k tomu uvádí, že *„odborníci se často opírají o data a statistiky z poloviny let 70.“* (Wichterlová, 2008, nestr.), kdy byla situace s tou dnešní neporovnatelná (na základě současných výzkumů (Lamb, 1990), nejsou potvrzeny negativní vlivy v souvislosti s jeselskou péčí). V průběhu let tedy došlo k výrazné individualizaci péče a tím k jejímu zkvalitnění. *„Dnes připadá na jednu sestru v průměru 3 až 5 batolat, přičemž situace ve veřejných a soukromých jeslích je srovnatelná“* (Hamplová, 2010, nestr.). Došlo tak k paradoxní situaci, kdy v posledních letech roste poptávka po jeslích, které jsou zavřené. Protože stát finančně veřejné jesle nepodporuje (jsou podporovány z rozpočtů měst), začaly se objevovat jesle soukromé (ovšem ty si z finančních důvodů nemohou dovolit všichni rodiče).

Protože umístění dětí do jeslí se pro většinu rodičů stává neřešitelným problémem, objevuje se v poslední době nový trend umístění dětí mladších tří let do mateřské školy, která k tomu samozřejmě není uzpůsobena. Ve školském zákoně je totiž uvedeno, že předškolní vzdělávání je organizováno pro děti zpravidla ve věku 3 – 6 let. Přednostně jsou přijímány děti do ročníku bezprostředně před zahájením školní docházky, poté je již na rozhodnutí ředitele, zda s přihlédnutím ke kapacitním a výchovným důvodům rozhodne o tom, že přijme do mateřské školy i dítě mladší tří let (Kolářová, 2007).

Právní předpisy týkající se jeselských zařízení mají podobu pouze metodických pokynů (vl. Do poznámky: Provoz jeslí (uveřejněno ve Věstníku MZ č. 10/1968), Zásady pro zřizování a provoz mikrojeslí (uveřejněno ve Věstníku MZ č. 35/1976), to znamená, že mají charakter doporučení a nejsou závaznou právní normou. Neexistují tedy zákonem stanovené standardy péče (např. není stanoven počet dětí v jednom oddělení jeslí, podrobnosti k organizaci a provozu jeslí, k výchovnému programu, personálu atd.) (Vláda ČR, 2012).

Pro úplnost uvádím ostatní možnosti péče o dítě do tří let věku. V české republice je dle zákona možné poskytovat kromě jeslí (zdravotnického zařízení), péči o dítě do tří

let v soukromém zařízení (dle zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání), a dále péči v podobě „baby-sitting“ (dle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání), který je definován jako „*zajišťování chodu domácnosti (vaření) úklid, praní, žehlení, péče o zahradu a podobně, individuální péče o děti nad tři roky věku v rodinách, příležitostné krátkodobé hlídání dětí (včetně dětí do tří let věku), péče o osoby vyžadující zvýšenou péči, obstarávání nákupů a jiných záležitostí souvisejících s chodem domácnosti a jiná obstaravatelská činnost*“ (MPSV, 2012, nestr.).

Rozsah péče o dítě do tří let upravují i dokumenty na úrovni Evropské unie. V roce 2002 byly přijaty tzv. barcelonské cíle, ve kterých bylo doporučeno členským státům, aby do roku 2010 zajistili dostupnost péče o děti do 3 let pro 1/3 dětí. Důvodem je rovnoprávnost mužů a žen na trhu práce. Tyto cíle ale splnilo pouze 5 států z 27 (Sezemský, 2009). Vláda České republiky s barcelonskými cíli nesouhlasí, je proti masivnímu zakládání jeslí. Chce nadále podporovat rodičovskou domácí péči. Vychází přitom ze zkušeností s masivním rozvojem jeselské péče, který u nás byl v minulých letech. V případě mimorodinné péče se chce soustředit pomocí tzv. Prorodinného balíčku na inovativní typy péče. Konkrétně Ministerstvo práce a sociálních věcí otevřelo 1.7.2011 zařízení péče o děti svých zaměstnanců - tzv. **dětskou skupinu** (na základě jejího chodu budou vymezeny normy a vytvořena právní úprava tohoto institutu). Dětskou skupinu mohou rodiče využít buď celotýdně, nebo jen po část dne, nebo jen některé dny v týdnu. Na jednu vychovatelku připadají maximálně 4 děti ve věku od 2 do 7 let. Hechtová (2011) uvádí, že „*podle vypracovaného výchovně vzdělávacího konceptu jsou s dětmi realizovány činnosti zaměřené na rozvoj schopností, vědomostí a dovedností dítěte a jeho kulturních a hygienických návyků, přiměřených věku dítěte*“. Dalším alternativním typem péče o dítě do tří let věku je navrhovaný **institut chůvy**. „*Ten upravuje péči o dítě v domácnosti dítěte poskytovanou v režimu zákona o živnostenském podnikání. U tohoto typu péče se vymezuje odborná způsobilost pro osoby pečující o děti do zahájení povinné školní docházky, která je totožná s odbornou způsobilostí u dětské skupiny. Vzhledem k tomu, že péče je poskytována v domácnosti dítěte, nikoli v zařízení, nevymezuje tento typ péče hygienické, provozní ani prostorové podmínky poskytování péče*“ (Hechtová, 2011).

3.3 Příklady zahraniční jeselské péče

V ostatních státech Evropské unie je poněkud jiná situace, proto zde pro představu zmíním několik stručných příkladů péče o dítě do tří let věku. Vzhledem k širší problematice se zaměřím na tyto státy: Německo, Rakousko, Polsko, Francie.

Situaci v Německu popisují z toho důvodu, že zde v současné době probíhá diskuze o vhodnosti kolektivních zařízení typu jesle. Střetávají se zde zájmy odborné veřejnosti se zájmy politickými. Polsko uvádím, protože zde dochází k podobným politickým reformám jako u nás (zaveden institut chůvy, ...). Rakousko jsem zvolila kvůli tomu, že jeho síť služeb péče o dítě je hodnocena jako kvalitní a rozsáhlá. Francii zmiňuji z toho důvodu, že názory na mimorodinnou péči se v minulosti ubíraly zcela opačným směrem, než tomu bylo u nás. V Československu se na základě názorů odborníků (Matějček, Damborská) začalo pohlížet na jesle negativně, zatímco ve Francii byl názor na pobyt dětí veskrze pozitivní (Hašková, Dudová, 2010). To výrazně ovlivnilo politickou situaci a Francie je teď jedna ze zemí, která se blíží k naplnění barcelonských cílů (Rada EU, 2008). Tento rozdíl oproti České republice je dán odlišným vývojem. Ve Francii převažovaly do 60. let 20. století konzervativní genderové názory. Následně se ke slovu dostává generace žen, která má vyšší vzdělání a požaduje vstup na pracovní trh. V souvislosti s tím vznikají různá feministická hnutí, která kritizují takto orientovanou rodinnou politiku. Následkem toho začalo postupně docházet k navyšování kapacit nonaprentální péče, což matkám umožnilo návrat na pracovní trh (Hašková, Dudová, 2010).

Německo

Specifická situace je v Německu. V minulosti bylo budováno hodně jeslí ve východním Německu, ale vlivem poklesu porodnosti došlo i zde ke snížení míst v jeslích. Oproti tomu v západním byla výchova vnímána jako vnitřní záležitost rodiny. Z toho důvodu došlo k rozvoji služeb ošetřovatelek, center péče, které vznikly z iniciativy rodičů. Dle autorek Petrové a Skálové (2007) dnes najdeme samotné jesle jen zřídka. „*Stále častěji se děti této věkové skupiny nacházejí ve věkově smíšených skupinách nebo např. ve smíšených **Kindertagesstätten***“ (s. 47). Kromě zdravotního personálu jsou zde i vychovatelé a pěstouni (v České republice se v odborných kruzích také diskutuje o možném zaměstnání tzv. profesionálních pěstounů v jeslích v době, kdy u sebe nemají dítě v péči). V posledních letech dochází k masivnímu budování nových kapacit jeslí. Oproti Rakousku je zde menší množství firemních jeslí, spíše se využívají tzv. **Kindergruppe** (pedagogicky vzdělaná osoba pečuje o malou skupinku dětí za spoluúčasti rodičů). Jinou formou denní péče o děti je péče prostřednictvím „**Tagespflegepersonen**“ – nejčastěji chův („Tagesmutter“). (Petrová, Skálová, 2007).

Rakousko

Obdobně jako tomu je v České republice i zde existují jesle (Kinderkrippen) městské a soukromé a dále tzv. firemní mateřské školky. Jesle jsou vázány na velká města (2/3 jsou jenom ve Vídni). Jesle jsou v Rakousku hojně zřizována i církevními organizacemi a označují se Kindergartenwerk. V jeslích je vždy počet zaměstnanců přizpůsoben potřebám malých dětí tak, aby byla poskytována individuální péče. Nejvyšší možný počet dětí ve skupině je 15. Dětem se věnují vždy 1–2 pedagožky a jedna pomocnice, v případě integračních jeslí jsou učitelky dvě (druhá na poloviční úvazek). I v Rakousku si rodiče stěžují na nedostatek míst v jeslích. Mezi další možnosti péče o dítě patří mimo jesle:

- **rodinné skupiny** (Familiengruppen) – možnost péče o dítě od dvou let,
- **denní opatrovatelé a chůvy** (Tageseltern) – tzv. denní matka nebo denní otec (Tagesmütter/-väter) jsou osoby, které pečují pravidelně o dítě, tento model se začíná objevovat i u nás, o dítě pečují u sebe doma,
- **skupinky dětí** (Kindergruppe) – pedagogicky vzdělaná osoba pečuje o malou skupinku dětí za spoluúčasti rodičů (Petrová, Skálová, 2007)

Polsko

V Polsku přetrvává konzervativní názor na výchovu v jeslích. Těch je zde velice málo a platí v nich přísná zdravotnická pravidla. Spadají pod gesci Ministerstva zdravotnictví. V soukromé oblasti jsou jesle drahé a málo rodičů si je může dovolit. Z těchto důvodů se v roce 2011 uskutečnila reforma, která by měla podpořit zakládání nových „**minijeslí**“. Dále došlo k legalizaci tzv. **paní na hlídání**, do té doby tato živnost v Polsku neexistovala (Kubisa, 2012; Palata, 2010). Cílem vlády je výrazná podpora zaměstnanosti žen.

Francie

Ve Francii převažuje ze 70 % péče v rodině. Pokud rodiče chtějí využívat služeb nonparentální péče lze se obrátit na státní i soukromé služby (Buffetaut, 2009). Ty jsou následující:

- **kolektivní jesle** - pravidelná docházka dětí od tří měsíců do tří let. Péče o dítě je zajištěna od 7 do 19 hodin. Průměrná délka pobytu dítěte je 9 hodin

denně. Děti jsou umisťovány do různých věkových skupin. Dítě se po celý den nachází v přítomnosti několika dospělých osob současně. Do jeslí je přijímáno celkově asi 40 dětí, což mnozí rodiče považují za nevýhodu,

- **dětské koutky** - příležitostná docházka,
- **rodinné jesle** - služby přijetí do péče v rodině. Pečují v nich „mateřské asistentky“ v době od 7 do 19 hodin. Průměrná doba pobytu dítěte je 11 hodin denně. Režim jeslí se plně přizpůsobuje potřebám rodičů. Asistentka se stará většinou ve svém domácím prostředí o jedno nebo více dětí (vzácně o více než tři děti najednou),
- **rodičovské jesle** - děti je navštěvují v kratších časových úsecích. Průměrná doba pobytu dítěte je asi 5 hodin. Rodiče se alespoň jednou za měsíc musí podílet na chodu jeslí,
- **„Halte-garderie“** - dalším typem péče o děti jeselského věku jsou ve Francii známá místa pro krátkodobé hlídání, maximálně 15 hodin týdně (Šulová, 2004).

„Úhrn všech těchto forem péče však nenabízí dostatek míst: 42 míst na 100 dětí mladších tří let“ (Buffetaut, 2009, s. 2).

3.4 Psychologické aspekty pobytu dítěte v jeslích

Problematikou kolektivní výchovy z psychologického hlediska se u nás v minulosti zabývali Matějček a Langmeier. Tito autoři spolupracovali s Dunovským, Damborskou a dalšími na tématech psychosociální deprivace, subdeprivace v dětském věku. V době 60. a 70. let minulého století to bylo velice aktuální téma (viz. kapitola 3.1) a nejen u nás. Podobný vývoj masového budování jeslí a dětských domovů se odehrával i v bývalé NDR, kde v odborných kruzích počínaje doktorem Pfaundlerem, Hellbrüggem a dalšími převládal obdobný názor, že masová výchova v jeslích té doby nepřináší pro děti příliš pozitivního (Pechstein, 2011).

Od té doby uběhlo již několik desetiletí a současná jeselská péče je prezentována odlišně. Od kolektivní výchovy, kterou známe z minulosti, se ubírá směrem k individualizaci. Ta spočívá ve zmenšení dětských kolektivů a individuální podpoře jednotlivých dětí. Jde spíše o to umožnit dítěti, aby mohlo těžit z kontaktů s vrstevníky a

jinými dospělými. Pozornost je věnována i vzdělávání pracovníků. Kromě zdravotního vzdělání by měli zaměstnanci absolvovat i psychologické kurzy. To vše určuje kvalitu daných jeslí. The National center for infants, toddlers, and families, identifikovalo 8 oblastí, na které je třeba se zaměřit, aby mohla být péče v jeslích opravdu považována za kvalitní. Patří sem oblasti:

- „*zdraví a bezpečí,*
- *zachování malých skupin (konkrétně 3 - 4 děti na jednoho pečovatele),*
- *přiřazení každého dítěte k primárnímu pečovateli,*
- *zajištění kontinuity péče,*
- *poskytování odpovídající péče,*
- *uspokojování potřeb jednotlivých dětí v rámci velkých skupin,*
- *zajištění kulturní a jazykové kontinuity,*
- *poskytovat dítěti dostatečně stimulující prostředí.*

*Měření kvality se dělí na dva typy: **strukturální** (např. velikost skupin, počet dětí na jednoho pečovatele, vzdělání učitelů atd.), které hodnotí široké ukazatele sociálního a fyzického prostředí, které má přímý vztah k dětským interakcím a **procesní** (např. rozsah učebního plánu, interakční kompetence pečovatelů, ...)“ (Lamb, 2002, s. 45 – 46).*

Kvalita jeslí ale není vše, co má zásadní význam na optimální rozvoj dítěte. Vezmeme-li to chronologicky, dítě se nejdříve musí vyrovnat se vstupem do zařízení. Je to pravděpodobně nejtěžší období, jak pro malé batole, tak pro rodiče. Dítě bylo zvyklé na určité rituály v rodině, na úzký kontakt s rodičem a to vše je najednou narušeno. Aby tuto změnu dítě přijalo co nejsnadněji, je důležité, aby vstup do jeslí probíhal postupně. Nejdříve by se dítě mělo do jeslí přijít s rodičem pouze podívat. Většina jeslí má dny otevřených dveří, popřípadě poskytuje návštěvu rodiče s dítětem i v jiných termínech. V některých jeslích jsou i tzv. předvstupní aktivity, kterých se účastní rodiče společně s dítětem. Jejich cílem je podrobněji seznámit dítě s novým prostředím a pečovatelkami za přítomnosti rodiče. Poté by dítě mělo navštěvovat jesle jen na omezený počet hodin a tuto dobu postupně prodlužovat. Při odchodu by rodič měl dítěti vysvětlit, kam odchází, aby ta představa dítěte, že rodič někde je, byla konkrétní. Bohužel adaptační mechanismus dětí je ovlivněn postojem rodičů. Matějček a Langmeier (1963) popisují, že na základě výzkumů se setkali u rodičů, kteří dávali dítě do jeslí s pocity viny, snahou vynahradit dítěti odloučení po návratu bezvýhradnou povolností, neuvědomělou snahou ujišťovat se stále jeho láskou atd. Takže výsledkem pak klidně mohlo být, že děti se

obtížně přizpůsobovaly prostředí denních zařízení ani ne tak pro vlastní nejistotu, jako spíše pro nejistotu matek, které se s nimi nemohly rozloučit. Kumulovalo-li se nepříznivých činitelů více (např. dítě nezralé pro kolektiv, rodiče s nejistým vztahem k dítěti), pak přirozeně nebezpečí umístění dítěte do jeslí vzrůstalo.

Je potřeba si uvědomit, že adaptační období může být pro dítě náročné a ne všechny děti jsou schopné se docházce přizpůsobit. Dále má velký vliv na adaptaci věk dítěte. Rodiče by tedy měly respektovat vývojové zákonitosti a na základě toho buď počkat se vstupem do jeslí, nebo naopak pro vstup zvolit dřívější věk dítěte. Lamb (1990) popsal souvislost mezi věkem vstupu do jeslí a jeho vlivem na vazebné chování mezi dítětem a rodičem (více viz. kapitola 1.8).

Samotný pobyt dítěte v jeslích samozřejmě přináší i pozitivní efekty. Jde především o vliv věkově smíšených skupin, které v jeslích většinou jsou. Koťátková (2005, s. 48-49) k tomuto tématu uvádí, že „pokud starší dítě z jakéhokoliv důvodu neuspěje ve hře dětí stejně starých, může uspokojit touhu hrát si s mladšími dětmi. Mladší děti mohou pozorovat a inspirovat se hrou dětí starších, a i když se do ní nezapojí, je kvalita jejich vlastní hry průběžně ovlivňována. V takovýchto skupinách bývá pozorována menší přítomnost stereotypu a lhostejnosti ke hře“.

Naopak hodně zatěžující může být pobyt dítěte v jeslích na maximálně 5 dní v měsíci. Zvýšenou poptávku po této službě zaznamenávají tato zařízení v souvislosti se změnou délky čerpání rodičovského příspěvku. Rodiče dětí mladších tří let mají možnost využívat služeb institucionálních zařízení při současném pobírání rodičovského příspěvku za podmínky, že dítě nebude navštěvovat jesle či mateřskou školu po dobu delší než 5 dní v měsíci (§ 30b odst. 2 zákona o statní sociální podpoře č. 117/1995 Sb., ve znění pozdějších předpisů) Mezi hlavní klady tohoto způsobu pobytu dítěte v jeslích bývá řazeno nenásilné a pozvolné zvykání dětí na život v kolektivu, rodičům pak toto opatření přináší možnost přivýdělku, tj. vylepšení finanční situace rodiny, udržování kontaktu se zaměstnáním i možnost zařídit nutné záležitosti bez současné přítomnosti dítěte – např. návštěvu lékaře, úřadů, kadeřníka, vzdělávacích kurzů, větší úklid v bytě apod. Negativa jsou oproti tomu spatřována především ve stresu a psychické zátěži, kterou může nepravidelná adaptace na nové prostředí a nové osoby pro takto malé děti představovat. Problémy může dítěti způsobit také časová prodleva mezi jednotlivými návštěvami jeslí a nejednotnost výchovného působení na děti (Kuchařová, 2011).

Dalším trendem poslední doby, který může významně ovlivnit dítě, je snižování věkové hranice při přijímání dítěte do mateřské školy. Dítě batolecího věku se tak mnohdy ocitne v mateřské škole, která není této věkové skupině přizpůsobena. Této problematice se věnovalo i Ministerstvo práce a sociálních věcí. Ve své zprávě uvádí, že dotazovaní respondenti (jeselská zařízení v České republice) vyjádřili s tímto trendem nesouhlas. Své postoje většina z nich zdůvodňovala tím, že děti tohoto věku ještě nejsou dostatečně samostatné a psychicky ani fyzicky zralé zvládat požadavky, které na děti mateřské školy kladou. Dvouleté děti mají, dle jejich názoru, jiné potřeby než děti starší, na které již může být působeno činností pedagogickou. Potřebují především péči dětské sestry, individuální přístup, mají jiný režim dne, stravovací návyky apod. Potřebují kupříkladu pravidelné přebalování, pomoc při oblékání a krmení, podává se jim jiný druh stravy (Kuchařová, 2011).

4. Shrnutí teoretické části

V předcházejících kapitolách byl prostor věnován vývoji dítěte batolecího věku, které v tomto období prochází výraznými tělesnými i psychickými změnami, které určují jeho další vývoj.

Mezi významný mezník tohoto období bezesporu patří rozvoj motoriky. Na konci prvního roku se objevují první krůčky dítěte a v následujících letech dochází k osvojení si stabilní chůze a dokonce běhu. Dítě je schopno záměrně pouštět předměty a při kresbě dítěte, která je nazývána čmáráním, vidíme výrazný pokrok i v jemné motorice.

Další procesy, které se zkvalitňují a neměly by být opomenuty, spadají do oblasti kognice. Konkrétně dochází ke zpřesňování rozlišovacích schopností dítěte. Dítě začíná přemýšlet v představách, což umožňuje rozvoj symbolické hry. Rozvoj poznávacích procesů by nebyl možný bez uchovávání potřebných zkušeností na různé úrovni. Zlepšování paměťových schopností se projevuje zralejším zpracováním a prodlužování délky uchování informace, ale i diferencovanějším způsobem jejich ukládání a vybavování

Velký pokrok se odehrává i v oblasti vývoje řeči. U dítěte se objevuje první produkce slov a následně dochází k nárůstu slovní zásoby, k osvojování si významu slov a gramatických pravidel. Kvalita těchto procesů je závislá na jazykovém prostředí, ve kterém se dítě nachází. Ta je u různých subjektů komunikace odlišná a různou mírou tak stimuluje vývoj dětské řeči. Můžeme tak od sebe odlišit mateřskou a otcovskou mluvu. Mateřská je více zaměřena na usnadnění komunikace dítěte, zatímco otec je pro dítě náročnějším komunikačním partnerem. Dítě se musí při rozhovoru s otcem více snažit (např. častěji reformulovat své výroky, aby mu bylo porozuměno), což u dítěte výrazně podněcuje rozvoj komunikačních schopností (Gleason, Ratner, 2009).

Práce se také zabývá herními aktivitami dítěte, které jsou těmito psychickými procesy limitovány. Na druhou stranu vhodně zvolená hra může sloužit k jejich rozvoji, což by dle mého názoru měl být jeden z hlavních cílů rodičovské i jeselské péče. Hra je zde popsána ve vztahu k druhým lidem - rodičům, vrstevníkům, ale i ve vztahu k prostředí – vliv herního prostoru a hraček.

Všechny tyto psychické procesy, kterým byla teoretická část věnována, se v ideálním případě odehrávají v rodinném prostředí. Rodiče tento vývoj stimulují a poskytují dítěti stabilní sociální vazby, které jsou významné pro jeho socializaci. Dítě si na základě nápodoby těch nejbližších osvojuje pravidla chování, jejich postoje a vlastnosti. Tento vliv zůstává tím nejsilnějším zhruba do tří let věku dítěte. Poté nabývá na významu i vliv sekundární socializace v podobě vrstevnických skupin v mateřské škole.

U dětí, které nastoupily do jeselské péče, dochází k této sekundární socializaci dříve, mnohdy již kolem šesti měsíců. Autorka Zaouche-Gaudron (2003) v souvislosti s tímto tématem hovoří o procesu tzv. dvojí socializace (rodinné a jeselské). Dítě je v tomto věku již schopno vytvářet mnohočetné vazby, ale stále je pro něho zatěžující opakované odloučení. Dle mého názoru je dítě mnohem vybavenější pro vstup do jeslí až v pozdějším věku, kdy dochází k rozvoji mentálních reprezentací. Dle Piageta (1999) je dítě schopno si již na začátku druhého roku vyvolat představu nepřítomného objektu. Oproti tomu Mahler (2000) ve své periodizaci uvádí, že až po druhém roce se u dětí začne objevovat schopnost internalizovat obraz matky (kvůli tomu může mít nucená separace od matky do dvou let ještě výrazně negativní vliv). Tato fáze je ukončena až ve třech letech, kdy je většina dětí schopna snášet přiměřeně dlouhé separace. Každé dítě je samozřejmě v tomto směru individuální. Musíme ale brát v úvahu, že některé děti této schopnosti dovrší opravdu až ve třetím roce. Rozhodně je to důležitá schopnost, kterou bychom u dítěte měli sledovat, pokud máme zájem o jeho začlenění do rané nonparentální péče. V pozdějším věku u dítěte dochází i k lepší orientovanosti v čase. Chápe, že maminka během jeho pobytu v jeslích někde je a za nějakou dobu (po vykonání nějakých činností – např. spánek po obědě) si pro dítě přijde. Proto si myslím, že vhodný věk pro vstup do jeslí je kolem dvou a půl let. Samozřejmě by měly být brány v úvahu i temperamentové vlastnosti dítěte (dítě může být již od narození více úzkostné). Měli bychom sledovat, zda je rádo ve styku s ostatními dětmi. Být pozorní k průběhu jeho adaptačního období, zda netrvá příliš dlouho, nebo jeho projevy nejsou výrazně atypické. Vstup do jeslí by tak měl respektovat hlavně individualitu dítěte, tato změna je pro něho přeci jen zatěžkávací zkouškou a jeho copingové strategie nemusejí být ještě dostatečně rozvinuty.

Na druhé straně se domnívám, že takto brzký vstup do jeslí může mít i pozitivní vliv na dítě. V případě rodin, kde péče rodičů není dostačující, může jeselské zařízení

napomoci rozvoji dítěte. V této souvislosti bylo provedeno několik výzkumů, které se zabývaly souvislostí mezi sociálně-ekonomickým statutem rodiny a rozvojem jazyka jejich dítěte. Ukázalo se, že úroveň jazykové vybavenosti rodičů predikuje rozvoj řeči jejich dítěte (Bee, Van Egeren et al., 1969; Hammer, Weiss, 1999). Domnívám se, že jeselská péče by v těchto případech mohla mít pozitivní vliv a to i v jiných oblastech dětského vývoje (emoce, kognice, motorika, ...). Stále je ale potřeba brát v úvahu vztahové vazby dítěte, aby nedošlo vstupem do jeslí k jejich narušení.

V teoretické části této práce byla popsána i situace jeselské péče u nás. V 90. letech došlo k výraznému poklesu zařízení a v současné době je v České republice kolem 49 jeslí. Poptávka tak převyšuje nabídku. Díky tomu se objevují hlavně ve velkých městech jesle soukromé. Stát ale nechce jít cestou rozšíření těchto kolektivních zařízení (je v opozici s barcelonskými cíli EU), ale zaměřuje se na podporu alternativních forem péče o dítě do tří let (zakládá institut dětské skupiny, chůvy). Osobně se obávám, aby kvůli podpoře inovativních forem péče nedošlo k opomenutí stávajících městských jeslí. Ty nemají dosud žádné standardy péče. Vycházejí pouze z doporučení, která nemají závaznou právní platnost, tudíž nelze právně vymoci jakékoli standardy kvality.

Je zřejmé, že vliv jeselské péče je diskutovaným problémem, proto se bude následující empirická část práce věnovat analýze herní interakce dvouletých a tříletých dětí s vychovatelkou v jeselském zařízení.

EMPIRICKÁ ČÁST

1. Úvod

V empirické části této práce jsem se pokusila o analýzu herní interakce dvouletých a tříletých dětí s vychovatelkou v jeselském zařízení. Navázala jsem tak na předcházející teoretickou část, ve které jsem se snažila vymezit vývoj dítěte tohoto věku, charakterizovat hru a přiblížit čtenáři jeselské zařízení. Při analýze herní interakce jsem se zaměřila na tyto projevy dětí: vokalizaci, pohledy na jiné osoby a vyjádření emocí, motorickou aktivitu, preferenci jednotlivých hraček. Dále na vzájemný fyzický kontakt mezi vychovatelkou a dítětem. Toto nastavení jsem přejala z francouzského výzkumu, který byl součástí grantového úkolu GAČR 406/04/0316. Sledované kategorie jsem porovnávala nejen mezi jednotlivými dětmi, brala jsem zřetel i na rozdíl mezi chlapci a děvčaty, tedy gender.

Herní interakce probíhaly v jeselském zařízení a byly zaznamenávány videokamerou. Následně jsem dvouminutové záznamy analyzovala pomocí počítačového programu V.I.P. a pokusila jsem se jak o kvantitativní, tak kvalitativní popis interakcí.

Klíčové otázky, na které jsem chtěla získat odpověď:

Jak probíhá interakce mezi vychovatelkou a dítětem při hře v jeselském zařízení?

Existuje rozdíl mezi preferencí hraček u chlapců a dívek?

Na základě zkušeností z natáčení a prostudované literatury jsem si stanovila tyto předpoklady:

Dívky oproti chlapcům stráví více času interakcí s vychovatelkou.

Dívky budou oproti chlapcům při hře více vokalizovat.

Chlapci budou oproti dívkám motoricky aktivnější.

2. Popis výzkumné metody

Pro sběr dat k empirické části této práce jsem zvolila metodu pozorování herních interakcí dětí s jejich vychovatelkami v jeslích.

Pozorování jsem zvolila proto, že jde o proces zkoumání jevů ve formě, v jaké je v přírodě nebo společnosti nacházíme (Kohoutek, 2009). Spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle.

Ve svém výzkumu jsem využila reduktivní deskripci, která je charakteristická používáním kategoriálních schémat. Pozorované jednotky chování budou zakódované do předem připravených kategorií. V jejich rámci potom můžeme zaznamenávat frekvenci výskytu určité skupiny pozorovaných jevů nebo můžeme registrovat čas trvání výskytu určité jednotky chování (Ferjenčík, 2000). Jako způsob zaznamenávání jsem zvolila registrování času trvání jednotlivých jednotek chování.

Pro přesné zachycení pozorovaných jevů jsem využila videokameru, protože umožňuje opakované pozorování zaregistrovaného chování a jeho přesnější a podrobnější popis (Janoušek, 1986).

3. Výzkumný vzorek

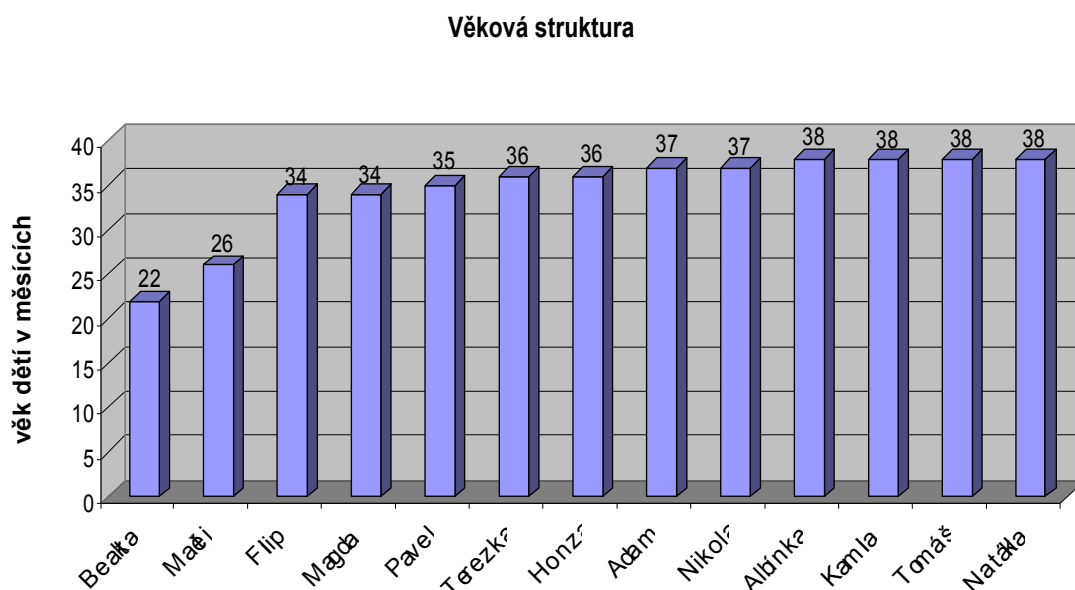
Výzkumný vzorek je tvořen 13 dětmi (6 chlapců a 7 děvčat) a 3 vychovatelkami. Kritériem pro zařazení dětí do výzkumu byl jejich věk, který měl splňovat následující omezení:

dvouleté děti: 24 měsíců +, - 2 měsíce,

tříleté děti: 36 měsíců +, - 2 měsíce.

Původně byla stanovena i kategorie ročních dětí s menším intervalem: 12 měsíců +, - 1 měsíc, ale tato skupina nebyla naplněna. Vzhledem k tomu, že děti jsou pouze z jedné jeslí, zkoumaný vzorek není zcela reprezentativní. Věkovou strukturu výzkumného vzorku znázorňuje následující graf č.1.

Graf č. 1



Dále mi přišlo zajímavé zjistit, kdy děti nastoupily do jeslí. Myslím si, že pokud by se v době natáčení nacházely v tzv. adaptačním období, mohlo by to výrazně ovlivnit získaná data. Všechny děti, kromě jednoho chlapce, který nastoupil 1. 3. 2011, nastoupily do jeslí v roce 2010, měly tedy za sebou v době natáčení adaptační období.

4. Průběh sběru dat

Sběr dat se odehrával v Jeslích Městského úřadu Kolín. V rámci přípravy šetření jsem oslovila 18 jeslí. Z toho se mi pouze dvě jeselská zařízení ozvala nazpět (o spolupráci jsem je žádala písemnou formou). Vedoucí pracovnice spolupracujících jeslí poté předaly rodičům informační dopis, ve kterém byl popsán průběh výzkumu. Rodiče se měli vyjádřit, zda souhlasí s natáčením dětí v jeslích a v domácím prostředí. V pražských jeslích bohužel rodiče s natáčením nesouhlasili. V Kolíně souhlasili, ale jen s natáčením v jeslích (ke každému dítěti mám uschován písemný souhlas rodiče s natáčením). Jako důvod, proč nechtějí absolvovat natáčení dítěte v domácím prostředí, nejčastěji uváděli svou časovou vytíženost.

V rámci natáčení jsem měla možnost pozorovat také společnou volnou hru dětí, která probíhá každé ráno. Děti se postupně scházejí v jeslích a zvykají si na prostředí. Některé si jdou okamžitě hrát, některé (hlavně mladší) se jdou k sestráům tzv. „domazlit“. Všichni se scházejí v jedné herně. Děti zde mají k dispozici veškeré hračky, které na konci musí uklidit.

Tento čas jsem využila k tomu, že jsem po místnosti rozmístila kamery, aby děti měly možnost si na ně zvyknout a při samotném natáčení je už tolik nerozptylovaly. To samé platilo i o mně. Vedoucí jeslí mi zapůjčila bílé oblečení, které se zde nosí, aby si mě děti zařadily k vychovatelkám. První den jsem se pouze pohybovala mezi dětmi s kamerou i bez ní. Děti byly zpočátku ostýchavé, ale postupně si na mě zvykly. Samotné natáčení herních interakcí probíhalo vždy v dopoledních hodinách. Účastnily se ho tři vychovatelky. Instrukce zněla, aby si vychovatelky s dětmi hrály tak, jako obvykle, a aby ke hře použily stejnou sadu hraček. Na můj pokyn vždy vešla vychovatelka společně s dítětem do záběru (vedla je za ruku) a posadila je k hračkám. Po pěti minutách jsem natáčení ukončila.

Natáčení probíhalo ve velké herně, jejíž prostor byl nábytkem částečně rozdělen na tři menší části. Herní interakce probíhaly v její zadní části. Bohužel nebylo možné mít celou hernu pouze pro sebe, takže v přední části měla skupinka dětí program s vychovatelkami.

Stacionární videokamera zabírala celou herní interakci, pohyblivou kameru jsem ovládala já. Na ovládání stacionární kamery jsem si raději nikoho nepřizvala, neboť jsem měla obavu z toho, že by další osoba děti rozptylovala, neboť vedoucí sestra se vyjádřila, že na podobné návštěvy nejsou děti zvyklé.

Každé dítě mělo k dispozici stejnou sadu hraček (omyvatelnou knížku, obrázkovou knížku, bubínek, tamburínu, kostky, kuličky na drátku, telefon, látkový míček). Tyto hračky jsem zvolila z toho důvodu, že jde již o standardizovaný set, který se v minulosti použil v rámci plnění grantového úkolu GAČR 406/04/0316, jehož řešitelkou byla vedoucí této diplomové práce L. Šulová.

Po natočení herní interakce jsem si pro každé dítě vyplnila protokol z natáčení. Kromě jména dítěte a místa natáčení jsem zaznamenávala např. i slovní vyjádření vychovatelek a dětí. Obávala jsem se, že by kamera nemusela vše zachytit. Poté jsem hovořila s vedoucí sestrou paní Ptáčkovou, která mi poskytla bližší informace o dětech a o chodu jeslí.

4.1 Popis jeslí, ve kterých probíhal výzkum

Děti v době natáčení navštěvovaly Jesle Městského úřadu Kolín, které poskytují komplexní ošetrovatelskou a výchovnou péči dětem od šesti měsíců do tří let (do pěti let, pokud má dítě v jeslích sourozence nebo je to vhodnější ze zdravotních důvodů). Dále umožňují v případě volné kapacity výše zmiňovanou hlídací službu pět dnů v měsíci pro maminky na mateřské dovolené bez ztráty rodičovského příspěvku nebo krátkodobý pobyt dítěte jako případnou pomoc při řešení nenadálých rodinných situací.

Kapacita jeslí je 32 dětí. Jesle jsou pro děti otevřeny od pondělí do pátku v době od 6:30 do 16:30. Harmonogram jeslí je popsán v příloze č. 1.

Dětem se nabízí prostor dvou velkých heren, ložnice, zahrady, dětského hřiště a v letních měsících i bazén a pískoviště. Ošetrovatelskou a výchovnou péči poskytují dětské sestry s pedagogicko-psychologickým vzděláním. V jeslích jich pracuje 5 (tudiž na jednu sestru připadá zhruba 6 dětí, počet je většinou menší, protože všechny děti nechodí do jeslí každý den).

5. Zpracování dat

Natočené videozáznamy jsem analyzovala pomocí programu V.I.P., který byl vyvinutý Ing. Tomášem Hrdličkou. Zásadou programu lze analyzovat videozáznamy

z hlediska kategorií a zaznamenávat je v průběhu sledování videozáznamu. Pro vyhodnocování jednotlivých projevů chování jsem použila šest kategorií:

vokalizace,
motorika,
pohled,
emoce,
fyzický kontakt,
manipulace s hračkou.

Tyto kategorie se dále člení (viz. příloha č. 2). Kategorie jsem přejala z francouzského výzkumu, který byl součástí grantového úkolu GAČR 406/04/0316, jehož řešitelkou byla vedoucí této diplomové práce L. Šulová. Pro účely této práce jsem vynechala kategorii **postoj**.

Program V.I.P. také umožňuje tvorbu grafů a časových os. Já jsem si však data převedla do programu MS Excel, v němž jsem data do grafů a tabulek zpracovávala. Program také umožňuje výpočet reliability (míry shody dvou pozorovatelů – druhým pozorovatelem byla moje spolužačka z oboru psychologie) pomocí koeficientu Cohenova Kappa, který lze vypočítat podle vzorce:

$$K = (P_{obs} - P_{exp}) / (1 - P_{exp})$$

Kde:

K.....koeficient shody Cohenova Kappa

P_{obs}.....skutečná shoda pozorovatelů

P_{exp}.....očekávaná náhodná shoda pozorovatelů

Hodnota koeficientu Cohenova Kappa se může pohybovat v intervalu od 0 (žádná shoda) do 1 (úplná shoda). Vypočítaná hodnota koeficientu shody Cohenova Kappa je 0,71 (hodnota byla z důvodu časové náročnosti analýzy počítána pro jednu náhodně vybranou videonahrávku, analýzu provedla má spolužačka).

6. Výsledky a jejich interpretace

Data získaná programem V.I.P. jsem převedla do MS Excel. Při zpracovávání dat jsem se zaměřila na rozdíly mezi jednotlivými dětmi při hře s vychovatelkou.

Nejdříve slovně popisuji videozáznam každého dítěte. Ke slovnímu popisu vždy přikládám pro názornost časových údajů i graf. U jednotlivých dětí uvádím graf

znázorňující výsledky ve všech kategoriích. Pokud je to zajímavé, uvádím i graf manipulace s jednotlivými hračkami. Pokud není uveden v textu, vždy ho dokládám v příloze. Do přílohy jsem umístila i tabulky z MS Excelu, které obsahují časové záznamy, ze kterých jsem vytvářela příslušné grafy.

Dyádu - dítě s vychovatelkou jsem původně chtěla zpracovat kvantitativně, ale kvůli nenaplnění kategorií jsem záměr operativně změnila na kvalitativní popis. Vychovatelky ve všech případech nechávaly dítěti volný prostor ke hře, hru příliš neusměrňovaly, proto nedošlo k naplnění jednotlivých kategorií.

V závěru uvádím hodnoty pro celou skupinu dětí. Pokusila jsem se i o porovnání jednotlivých kategorií z hlediska genderu (konkrétní hodnoty jsou uvedeny v příloze č. 3).

6.1 Analýza videozáznamů jednotlivých dětí

Kamilka

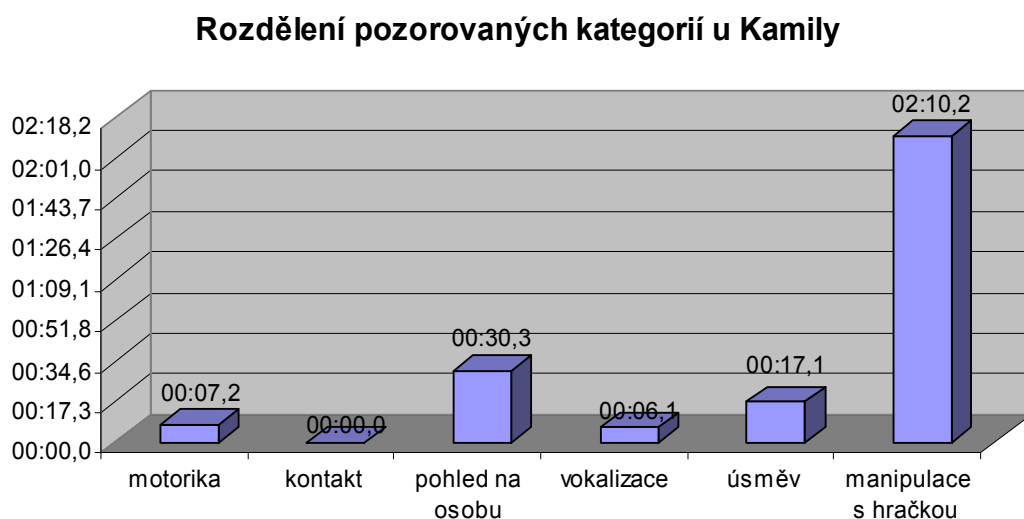
Záznam začíná ve chvíli, kdy se Kamilka usadila na koberec vedle vychovatelky. K té má pravděpodobně pozitivní postoj, neboť se na ni v průběhu celého záznamu usmívá a často s ní udržuje oční kontakt. Jako první hračku bere do rukou hrací kostku. Zkouší ji sama otevřít, ale protože se jí to nedaří, obrací se s úsměvem na sestru. Ze hry ji na moment vyruší jiné dítě, po kterém se ohlédne.

Následně kostku odkládá a bere paličky od bubínku a ukazuje je sestře se slovy: „Podívej“. Ta se na ni usměje, kývne hlavou a říká, že jsou na bubnování. Kamilka s úsměvem odpovídá: „Jo, a ještě to po sestře opakuje: „Na bubnování.“ Kamilce jsem tuhle část nerozuměla, takže jsem se po natočení videozáznamu musela doptat vychovatelky.

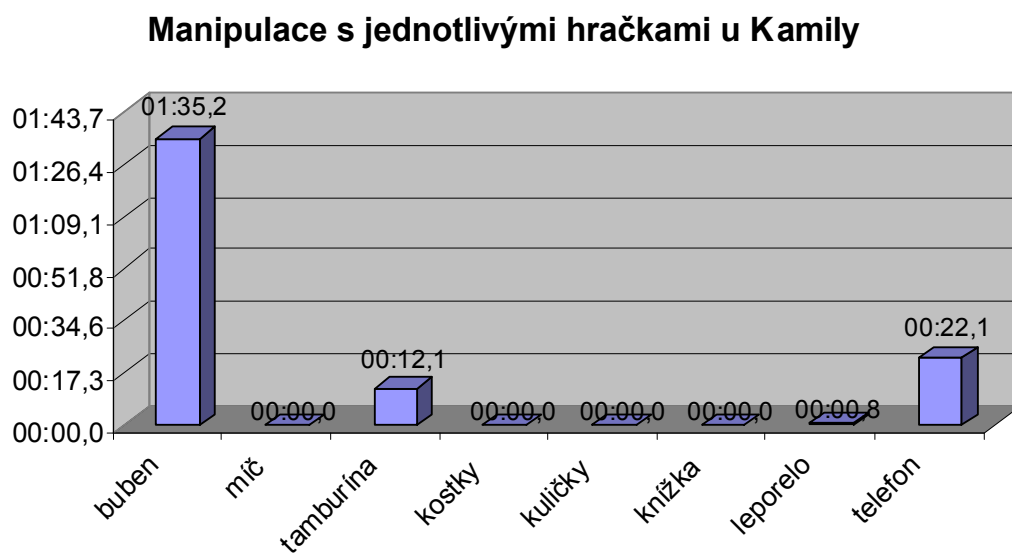
Kamilka si dál prohlíží paličky a vychovatelka ji vyzve, ať si zkusí na něco zabubnovat. Kamilka zkoumá hračky a až po chvíli sáhne po tamburíně, na kterou zkouší bubnovat. Poté se přemístí pro bubínek (přitom odkládá leporelo, které na něm leželo) a bubnuje současně jak na tamburínu, tak i na bubínek. To ji rozesmálo a opět vzhledne k sestře, která na ni reaguje také úsměvem. Kamilka přitom pohlédne se smíchem i do kamery. Potom se dívá na bubínek i na paličky a vychovatelka ji pobídne, ať ještě zabubnuje. Kamilka si ale jako další hračku vybere telefon. Zvedá sluchátko a říká do něj: „Haló, haló,“ a kouká se při tom s úsměvem na sestru. Ta na ni přikývne. Při pokládání sluchátka sestře říká: „Máma.“ Tím dvouminutový záznam končí.

Pro názornost uvádím graf č. 2, kde jsou výsledky v jednotlivých kategoriích. U Kamilky jsou kromě fyzického kontaktu naplněny téměř všechny kategorie. Další graf č. 3 znázorňuje, kolik času věnovala manipulaci s jednotlivými hračkami.

Graf č. 2



Graf č. 3



Pavel

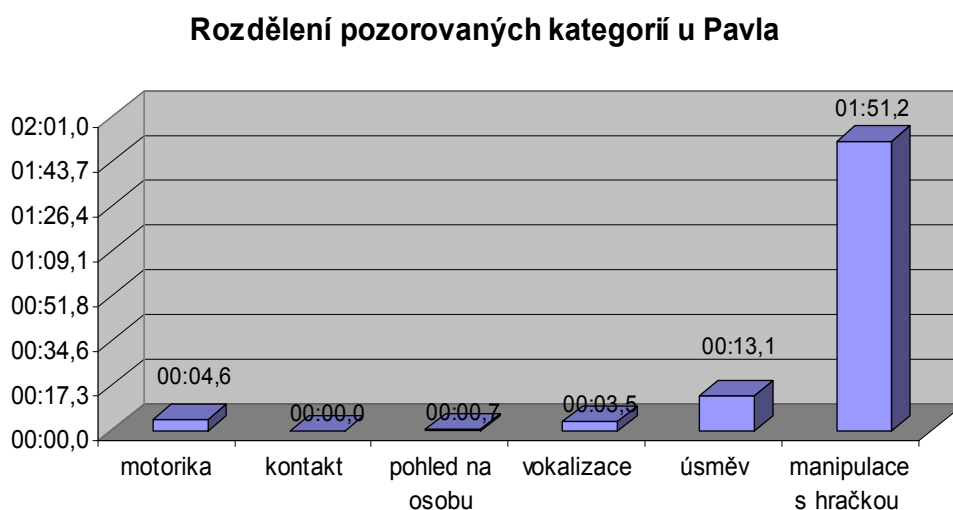
Pavel si sedá před sestru a bubnuje na bubínek. Potom ho zaujme telefon, což u něho vyvolá úsměv. Přesune se k němu, bere sluchátko a říká do něho: „Haló, babi?“ Během toho se s úsměvem otáčí na kameru. Poté sluchátko odkládá a mačká oči na telefonu, otáčí číselníkem. Děti mají v jeslích také telefon na hraní, ale skutečný (který je

nefunkční). Je možné, že ho tato dětská podoba telefonu zaujala. Potom se otočí a přesune se po koberci, bere do rukou paličky, které hned odkládá. Zaujmu ho kuličky, se kterými si docela dlouho hraje. Přitom se opírá o tamburínu. Během hry s kuličkami působí soustředěně. Neusmívá se. Když dokončí hru, odsedne si a na tváři má úsměv. Krátce pohlédne do kamery. Následně s paličkami zabubnuje na bubínek, otevře si omyvatelnou knížku a obrací se k hrací kostce, kterou si sám otevírá a vyndává z ní kostičky.

Pavel si po celou dobu záznamu hrál sám a nevyžadoval po vychovatelce, která sledovala jeho hru žádnou interakci. Pokud vzhlédl od hraček, které měl před sebou na zemi, bylo to do kamery (ne na vychovatelku).

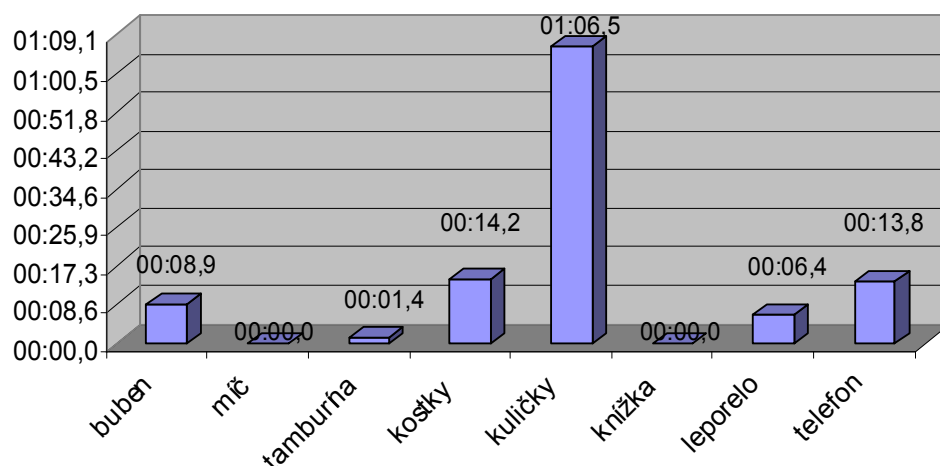
Graf č. 4 znázorňuje jeho výsledky v jednotlivých kategoriích, protože má největší časové zastoupení u manipulace s hračkami. Přikládám i graf č. 5 s konkrétními hodnotami.

Graf č. 4



Graf č. 5

Manipulace s jednotlivými hračkami u Pavla



Tomáš

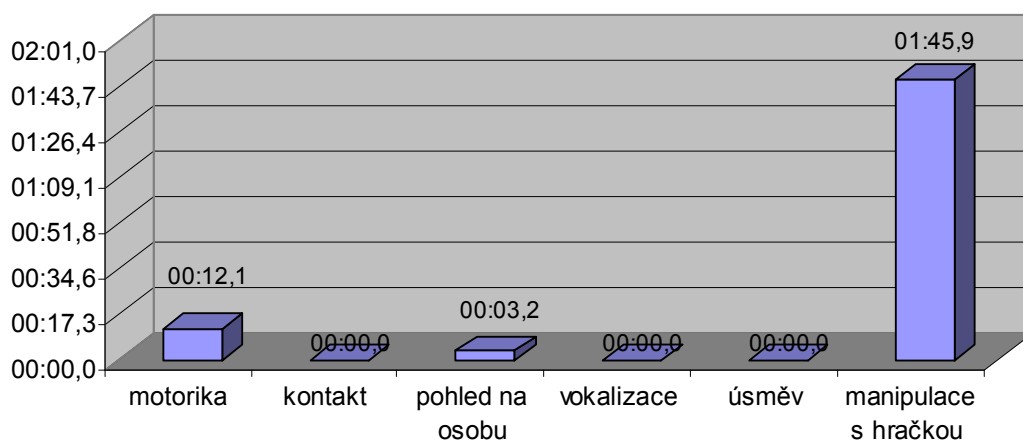
Tomáš si sedl na koberec před sestru. Během krátké doby sáhl na míč, potom vzal do ruky sluchátko od telefonu, pak si chvíli hrál s kuličkami na drátku. Poté si vzal znovu sluchátko a položil je na telefon. Krátce se podíval do kamery. Vedle telefonu si vzal paličku a několikrát s ní uhodil do bubínku, který vydal dost hlasitý zvuk a přitom se otočil na sestru, která na něj nijak nereagovala. Tomáš paličku položil a vzal si omyvatelnou knížku, kterou pouze otevřel a odložil. Více času věnoval knížce s tvrdými deskami, kterou si pečlivě prohlížel. Při tom seděl k sestře zády.

Poté si znovu sáhl na několik hraček (palička od bubínku, omyvatelná knížka) až ho upoutal telefon, se kterým začal jezdit po obvodu koberce. Objíždí vychovatelku, která na jeho části sedí. Když ji míjí, tak k ní vzhledne. S telefonem dojde ke kuličkám a tam se zastaví. Začne si s nimi hrát. Jako poslední hračku si vezme omyvatelnou knížku, kterou listuje. Opět sedí zády k vychovateli.

Ani Tomáš nevyžadoval po sestře výraznou interakci. Podíval se na ni pouze dvakrát (při hře na bubínek, a když ji míjel s jezdícím telefonem). Šlo o krátký pohled. Během hry se u Tomáše nezměnil výraz ve tváři. Hrál si po celou dobu sám. Ze všech dětí věnoval nejvíce času při hře knížkám. Během hry nebyly zaznamenány tyto kategorie: vokalizace, emoce. Přehledy časových údajů uvádím v grafu č. 6 a v grafu č. 7.

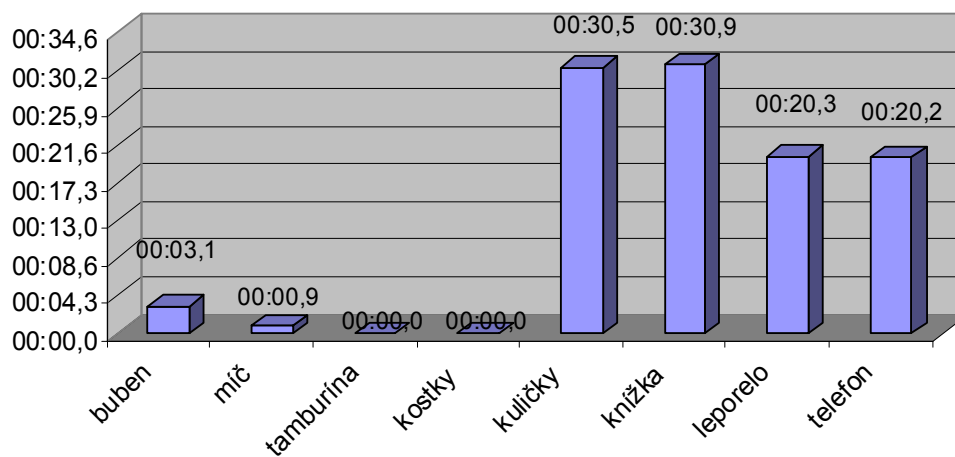
Graf č. 6

Rozdělení pozorovaných kategorií u Tomáše



Graf č. 7

Manipulace s jednotlivými hračkami u Tomáše



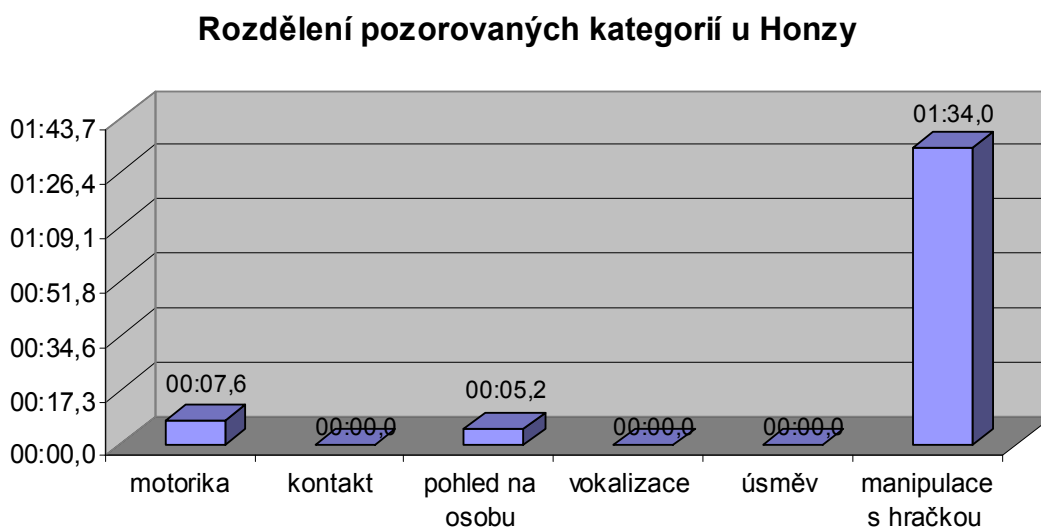
Jan

Honza si klekl vedle sestry. Nejdříve potězkává kostku, poté si bere tamburínu a krátce si ji prohlíží. Pak leze ke kuličkám na drátku. S těmi si chvíli hraje a během hry se podívá do videokamery. S kuličkami nejdříve manipuluje jednou rukou, což mu příliš nejde. Po chvíli si k hračce sedá, aby si uvolnil druhou ruku a mohl s ní manipulovat. Kuličky i přesto nemůže přesunout na druhou stranu. Poté se natahuje pro další hračku,

kterou je omyvatelná knížka. Tu si celou prohlédne. Poté se kolem sebe rozhlédne a na moment si vezme tamburínu. Tu vzápětí odkládá a přitáhne si telefon, na kterém zkouší jednou rukou vytáčet čísla a druhou drží sluchátko ve vzduchu. Několik málo sekund pak ještě stráví u tamburíny, hrací kostky, opět u kuliček na drátku a telefonu.

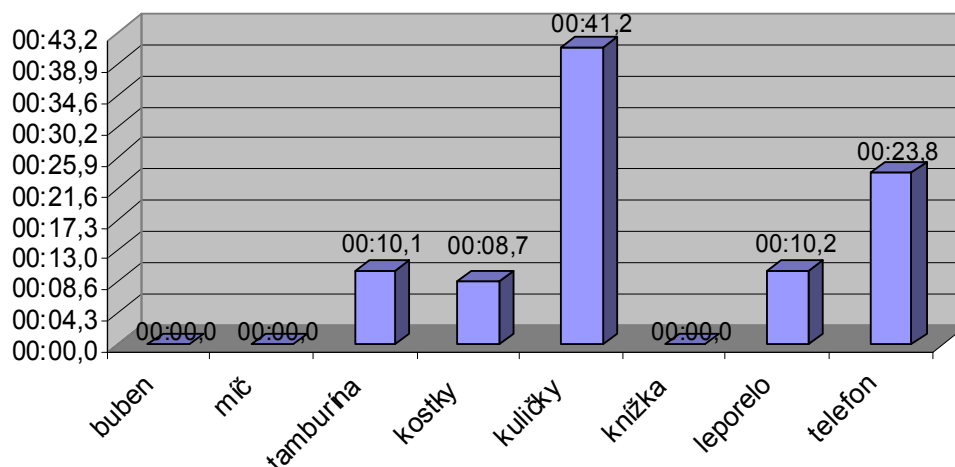
Během videozáznamu se pouze dvakrát velice krátce podíval po sestře. I zde příkládám dva grafy č. 8 a č. 9 Z prvního grafu je patrné, že nebyly zaznamenány tyto kategorie: vokalizace, emoce. V druhém grafu je znázorněn čas strávený manipulací s jednotlivými hračkami.

Graf č. 8



Graf č. 9

Manipulace s jednotlivými hračkami u Honzy



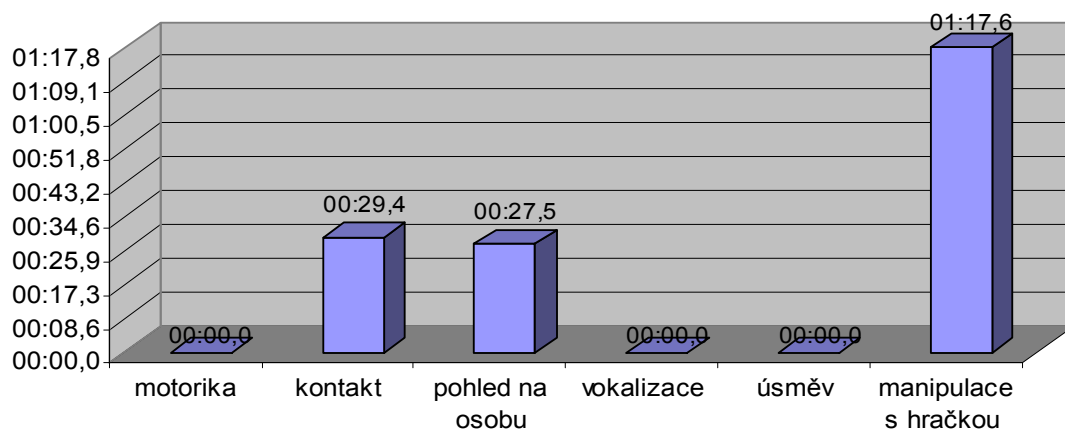
Beatka

Beatka je nejmladší natáčené dítě. S sebou přinesla hračku z domova. Držela ji v levé ruce. Sestra ji usadila na koberec. Dívka ručičku hned zvedla a ukazovala na hračku. Sestra si zrovna sedala za ni, takže ji neviděla a nereagovala. Beatka se ještě jednou krátce podívala na vychovatelku a poté si vzala bubínek, který ležel vedle ní. Přitáhla si ho a opět se podívala na sestru. Poté se natáhla i pro kuličky na drátku, které sestře položila do klína (hračku z domova, kterou předtím držela v ruce, pustila a nevěnovala jí pozornost). Vychovatelka Beatce přidržovala kuličky. Beatka si je posunovala a během toho se na vychovatelku často dívala. Ta se na ni vždy usmála, ale jinak na Beatku nereagovala. Toto byl jediný moment, kdy byla zaznamenána kategorie fyzický kontakt (skrže hračku) ze strany dítěte. Až po několika Beatčiných výzvách, kdy opakovaně ukazovala ručičkou na telefon, jí ho sestra podala, ale to bylo již mimo sledovaný záznam.

Beatka měla v puse dudlík, proto nejsou zaznamenány v kategorii vokalizace žádné projevy. Stejně je tomu u emocí (viz graf. č. 10). Nebyl u ní vidět náznak úsměvu nebo pláče. Hrála si pouze s hračkami, na které dosáhla, proto nejsou žádné záznamy v kategorii motorika. Na ostatní hračky, které byly mimo její dosah, upozorňovala vychovatelku ukazováním a očním kontaktem. Vychovatelka seděla na okraji koberce, kde měla Beatka k dispozici hračku. Během záznamu reagovala na Beatku pouze úsměvem nebo lehkým přikývnutím. Přidržovala hračku, kterou ji dala holčička do klína, ale do hry jinak nezasahovala.

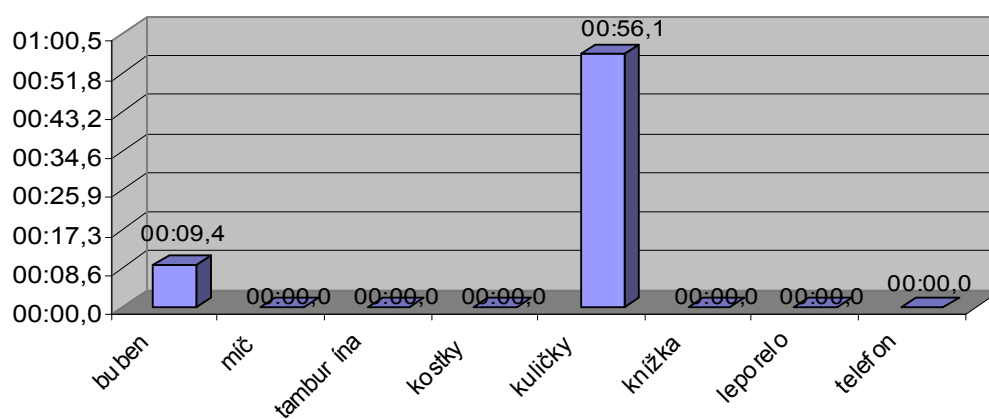
Graf č. 10

Rozdělení pozorovaných kategorií u Beatky



Graf č. 11

Manipulace s jednotlivými hračkami u Beatky



Adam

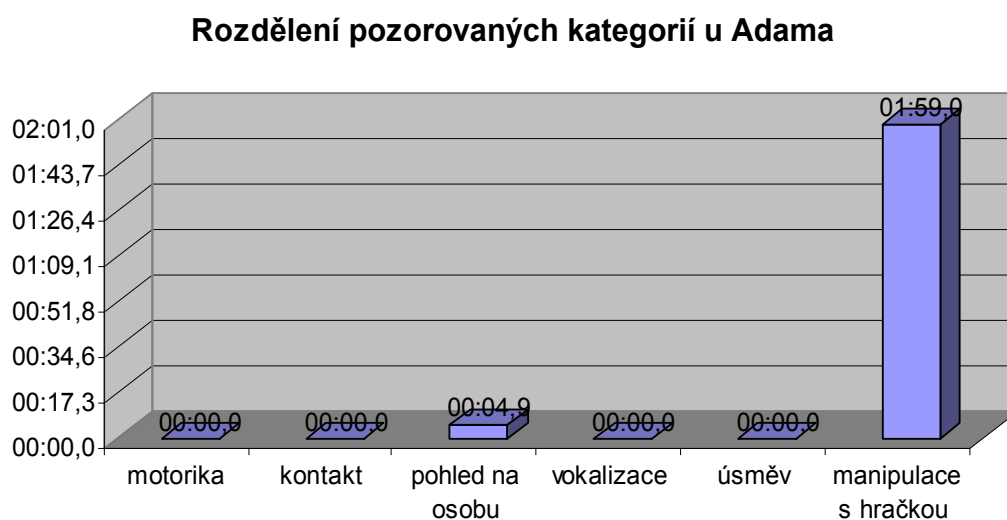
Vychovatelka usadila chlapce na koberec a sedla si naproti němu. Přisunula před něj hrací kostku. Chlapec si vzal do rukou paličky, otočil se k vychovatelce bokem a začal

bubnovat na bubínek. Přitom se po vychovatelce podíval (možná z důvodu, že bubínek byl hodně hlasitý), ona reagovala úsměvem. Následně se podíval do videokamery. Po celou dobu videozáznamu bubnoval. Dvakrát se podíval vedle sebe na zem, kde ležela hrací kostka, ale bubnování nepřerušil. Vypadal, že se na bubnování hodně soustřeďuje. Pokoušel se střídat ruce, ale moc mu to nešlo.

Vychovatelka mu do hry nijak nezasahovala. Seděla natočená k němu a při hře ho sledovala.

U Adama uvádím pouze graf č. 12, který znázorňuje výsledky v jednotlivých kategoriích. Vzhledem k tomu, že veškerý svůj herní čas věnoval bubínku (01:59 min.), neuvádím zde graf znázorňující manipulaci s jednotlivými hračkami (viz. příloha č. 4).

Graf č. 12



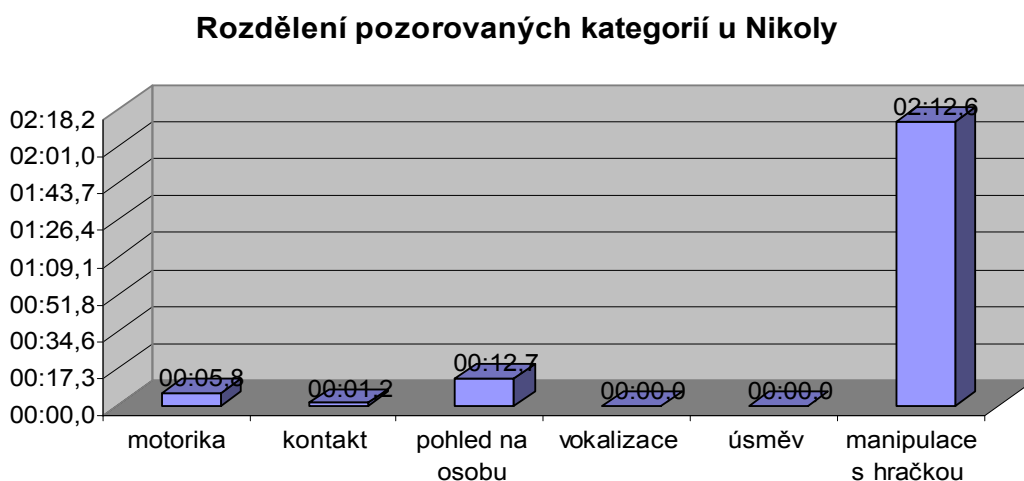
Nikolka

Nikolka si sedla na koberec, až ji k tomu sestra vyzvala. Nejdříve si vzala jednu paličku, prohlížela si ji a poté se natáhla pro druhou. Prohlížela si obě. Potom se posadila k bubínku a několikrát si do něho zkusila uhodit. Pak držela v rukou paličky a delší dobu

si je zase prohlížela. Vychovatelka ji pobídla poklepáním na nožičku a vyzvala, ať pokračuje. To byl jediný moment fyzického kontaktu ze strany vychovatelky. Holčička na to nijak nereagovala. Poté položila paličky a prohlížela si šňůrku od bubínku. Následně v jedné ruce držela šňůrku a ve druhé paličku, se kterou po bubínku jezdila. Při tom několikrát, ale velice jemně, na bubínek poklepala. Jako další hračku si vybrala telefon. V jedné ruce držela sluchátko a druhou vytáčela čísla. Pak si prohlédla sluchátko, odložila je a začala se zabývat hrací kostkou. Jednou rukou si ji přidržovala a druhou z ní vytahovala malé kostičky. Přitom ji na chvíli zaujaly kuličky na drátku, které chytla a nadzvedla. Pak sesbírala ještě několik kostiček a s jednou rukou v hrací kostce si vzala do druhé ruky sluchátko. Kostce už nevěnovala pozornost a sledovala telefon. Sluchátkem do něho strkala.

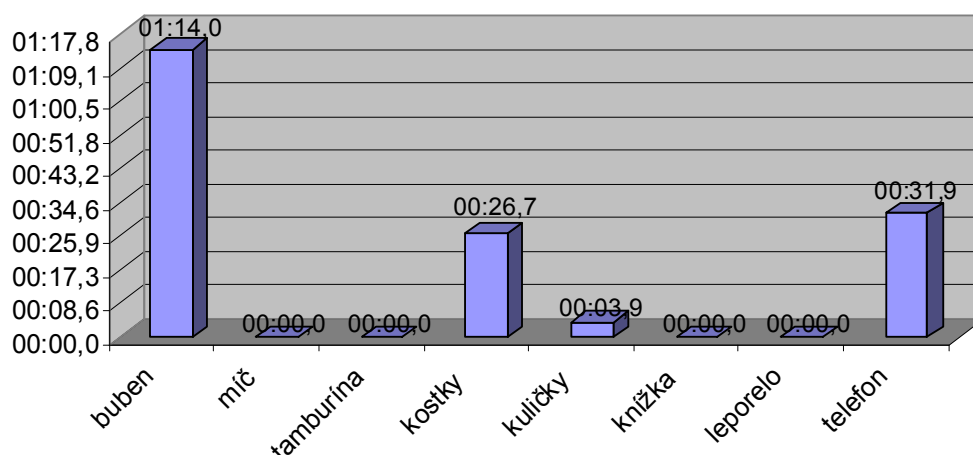
K sestře po celou dobu seděla zády. Nikolka oproti ostatním dětem nebyla příliš aktivní. Hračky si spíše prohlížela, než že by si s nimi hrála. Z hraček ji nejvíce zaujaly: bubínek, hrací kostka, telefon (viz.graf č. 14).

Graf č. 13



Graf č. 14

Manipulace s jednotlivými hračkami u Nikoly



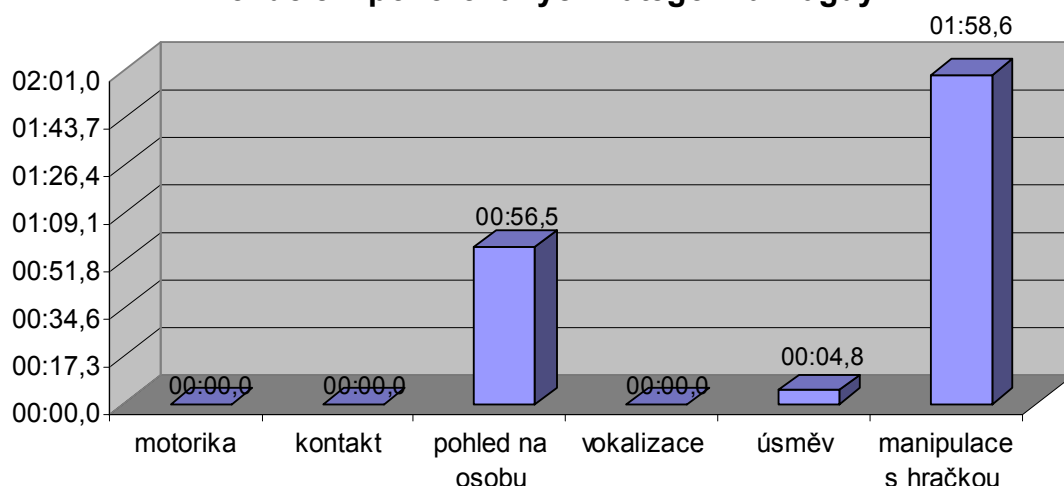
Magda

Magda došla k bubínku, sedla si k němu a začala opatrně bubnovat. Podívala se na sestru, která jí řekla, že může pokračovat. Magda několikrát do bubínku směle uhodila a znovu se po sestře podívala. Tak to probíhalo během celého záznamu., Magda má ze všech dětí nejvíce zastoupenou kategorii pohled. Sestra ji ve hře na bubínek pobídla i tím, že jí podala druhou paličku, ale Magda ve hře na bubínek výrazněji nepokračovala. V průběhu natáčení se také hodně koukala za kameru. Při natáčení ostatní děti nebyly přítomné, ale vzhledem k tomu, že se v jednu chvíli objevil na její tváři úsměv, je možné, že někdo nahlédl do dveří, kam kamera nesměřovala.

Magda působila při hraní nejistým dojmem. Neustále se obracela na sestru, která ji kromě malých pobídek na začátku hry, nechala volně si hrát. Během záznamu (2 minuty) si hrála pouze s bubínkem. Celkový čas manipulace s touto hračkou je (01.58,6 min.). Vzhledem k tomu, že to byla jediná hračka, neuvádím příslušný graf (viz. příloha č. 4). Rozdělení jednotlivých kategorií chování je uvedeno níže (graf č. 15).

Graf č. 15

Rozdělení pozorovaných kategorií u Magdy

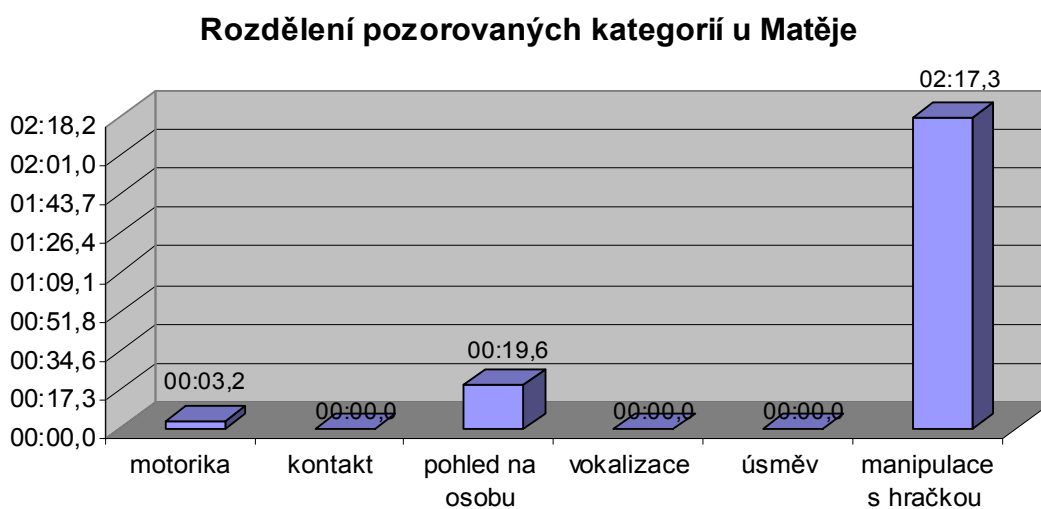


Matěj

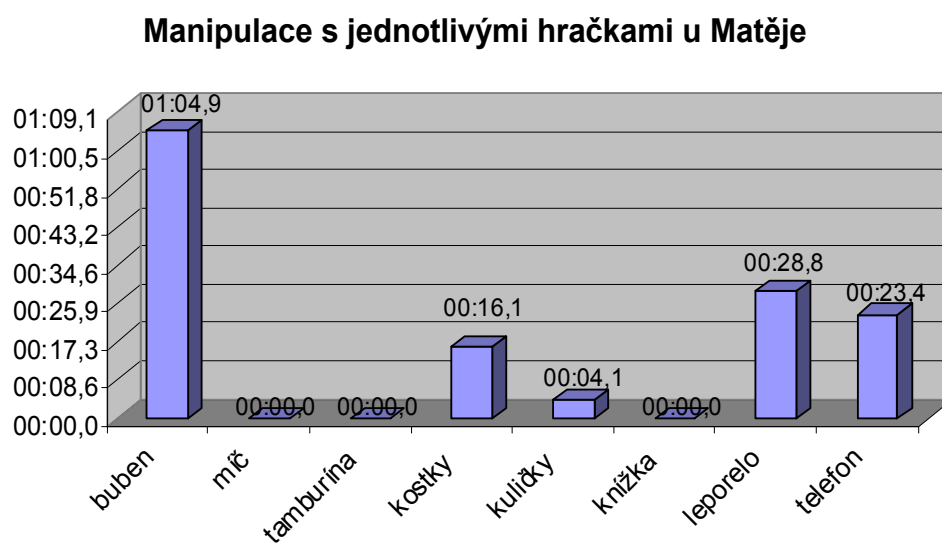
Matěj se posadil na koberec. Nejdříve ohmatal hrací kostku a pak se přesunul k bubínku. Vzal si paličku a po prvním úderu se jako ostatní děti podíval na vychovatelku, která nijak nereagovala. Paličku odložil na bubínek. Začal otáčet s hrací kostkou. Pak si vzal telefon a podal ho vychovateli (telefon měl omotanou tel. šňůru kolem kola), která mu řekla: „Udělej – haló, haló.“ Zopakovala to ještě jednou, ale Matěj nereagoval, ale si začal bubnovat, a následně telefon i bubínek odložil. Do rukou vzal kuličky na drátku, které zvedl do vzduchu a ukázal vychovateli, jež pokývala hlavou. Kuličky odložil a vzal si do ruky paličku. Vychovatelka mu podala druhou a řekla, ať zabubnuje. Matěj se na ni podíval a do rukou si vzal sluchátko telefonu. Pak všechno položil. Vzal si omyvatelnou knížku. Jejím prohlížením strávil oproti manipulaci s ostatními hračkami delší čas. Poté ho znovu zaujaly paličky. Jednu strkal do telefonu. Sestra ho vyzvala, ať zabubnuje, což uposlechl. Pokaždé se podíval na zpětnou reakci sestry, která přikývla. V závěru natáčení si ještě vzal hrací kostku, která mu nešla otevřít, a tak ji odložil a znovu si prohlédl omyvatelnou knížku.

Sestra hodně reagovala na Matějovi potřeby. Buď nějakou slovní instrukcí, zpětnou reakcí nebo manipulací s hračkami (otevření hrací kostky, když to samotnému Matějovi nešlo). I Matěj sám hodně vyžadoval interakci. Pokaždé, když si vzal nějakou hračku, obrátil se pohledem na sestru. Jak znázorňuje graf č. 16 nebyly zaznamenány projevy chování v kategorii vokalizace, kontakt a úsměv. Z druhého grafu, který znázorňuje manipulaci s jednotlivými hračkami, je vidět, že Matěje nijak nezaujaly tamburína a míč.

Graf č. 16



Graf č. 17



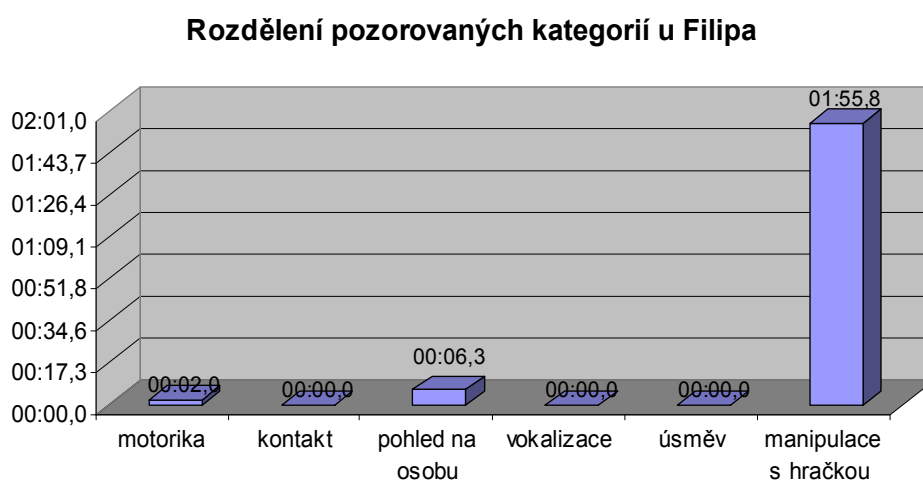
Filip

Filip si sedl doprostřed koberce. Nejdříve ho zaujal bubínek. Vzal si paličku a s náprahem uhodil do bubínku. Po úderu se i on podíval po sestře, která přikývla. S přibývajícím intenzitou ran do bubínku se začala smát. Pavel se na ni otočil a bubnoval dál. Protože se vůči stacionární kameře otočil zády, prošla jsem kolem něj, abych mu viděla do tváře, což ho na chvíli upoutalo (zvedl ke mně hlavu), ale s bubnováním

nepřestal. Před bubínkem klečel na kolenou a bubnoval pravou rukou poměrně velkou silou. Jednou z toho dokonce ztratil rovnováhu a zavrával.

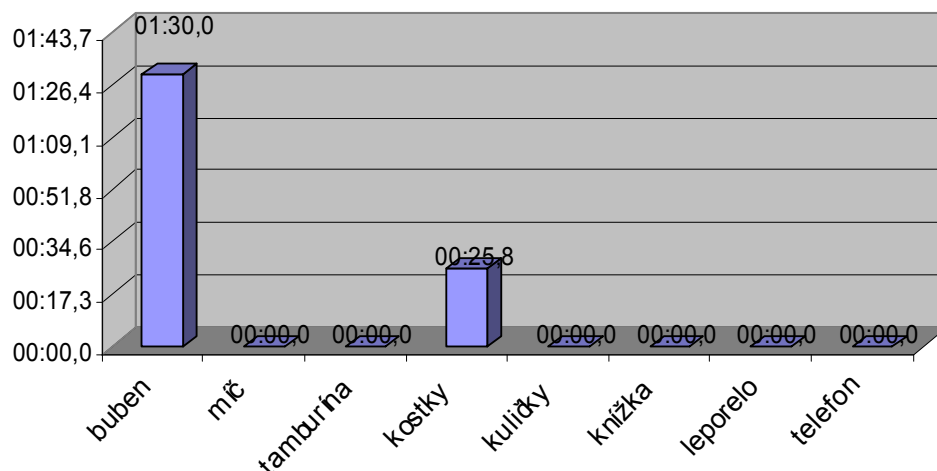
Po chvíli přestal bubnovat a koukal se na sestru a na hračky, které před ním ležely. Sestra mu ukázala hrací kostku, která před ním ležela na podlaze a pobídla ho slovně, ať si tam dává kostičky. Filip je začal sbírat a prostrkovat do hrací kostky. Pokud mu to nešlo, sestra mu dávala slovní instrukce (hledej kolečko, musíš to otočit, otoč to...). Na některé slovní pokyny Filip nereagoval, např. aby otočil celou kostkou. Sestra tedy kostku vzala a otočila mu ji. Při tom mu říkala, co dělá. Během prostrkování kostiček se několikrát podíval do kamery. U Filipa nebyly zaznamenány projevy v kategorii: vokalizace, emoce (viz. graf č. 18).

Graf č. 18



Graf č. 19

Manipulace s jednotlivými hračkami u Filipa



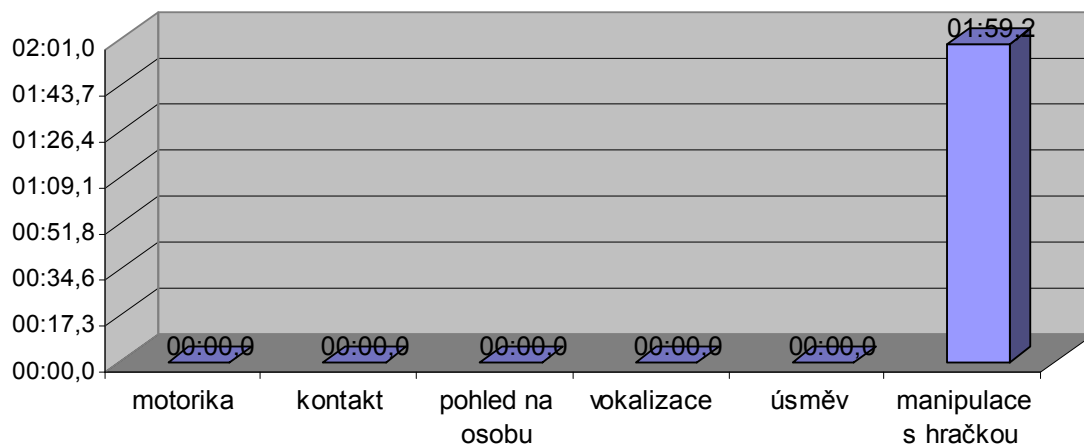
Tereзка

Tereзка si sedla na koberec před hrací kostku a uchopila malou kostičku. Sestra jí ukázala velkou kostku a poradila, co má kam dávat. Tereзка pomalu vkládala malé kostičky do jednotlivých otvorů. Sestra jí občas podala kostky, které od ní byly dál. Tereзка si po celou dobu videozáznamu hrála pouze s hrací kostkou. Nebyly zaznamenány projevy v kategorii: pohled, vokalizace, emoce, motorika (viz. graf č. 20). Tereзка působila pasivním dojmem. K sestře seděla zády. Během záznamu nevzhlédla od hrací kostky.

Uvádím zde pouze graf znázorňující kategorie chování. Druhý, kde je uveden čas strávený s jednotlivými hračkami, se nachází v příloze č. 3.

Graf č. 20

Rozdělení jednotlivých kategorií u Terezky

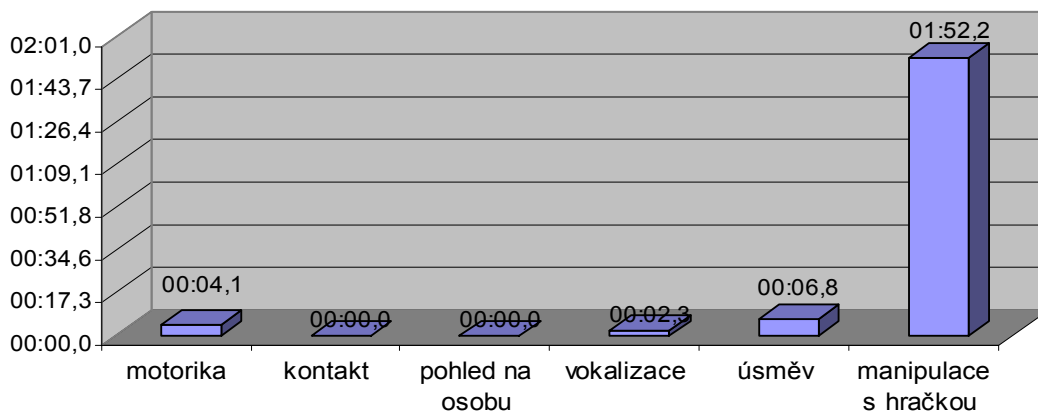


Albínka

Albínka při usednutí na koberec vyjekla. Byl to u ní jediný projev vokalizace. Vychovatelka jí vysypala na zem hrací kostku. Albínka ji přitom sledovala a na výzvu: „Tak zkoušej,“ začala kostky vkládat dovnitř a usmívala se u toho. Vkládání kostek jí šlo poměrně dobře. Sestra jí do hry nezasahovala. Holčička si poté vzala paličky, které před ní ležely na zemi, a dolezla po kolenou k bubínku. Tam si paličky srovnala, aby se jí dobře držely. Začala jemně bubnovat pravou rukou. Potom se zaklonila, protáhla, otevřela pusku a usmála se. V průběhu natáčení nevyžadovala od vychovatelky zpětnou vazbu, jako tomu bylo u ostatních dětí.

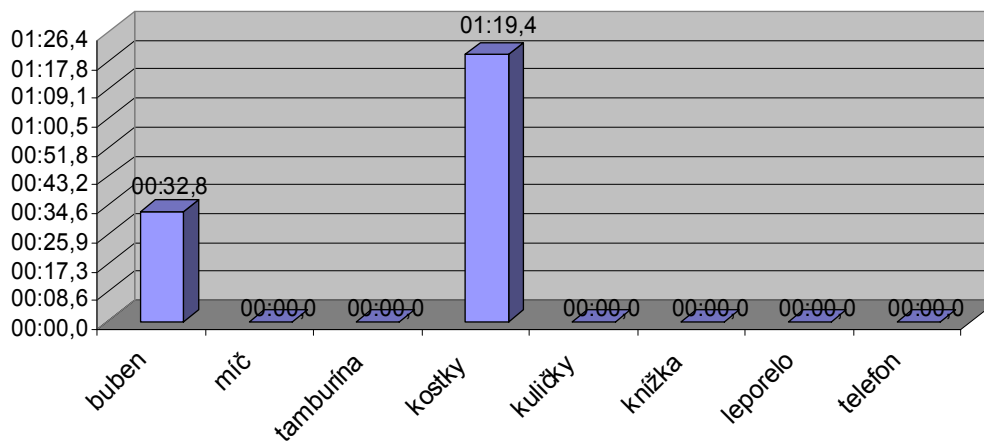
Graf č. 21

Rozdělení pozorovaných kategorií u Albínky



Graf č. 22

Manipulace s jednotlivými hračkami u Albínky

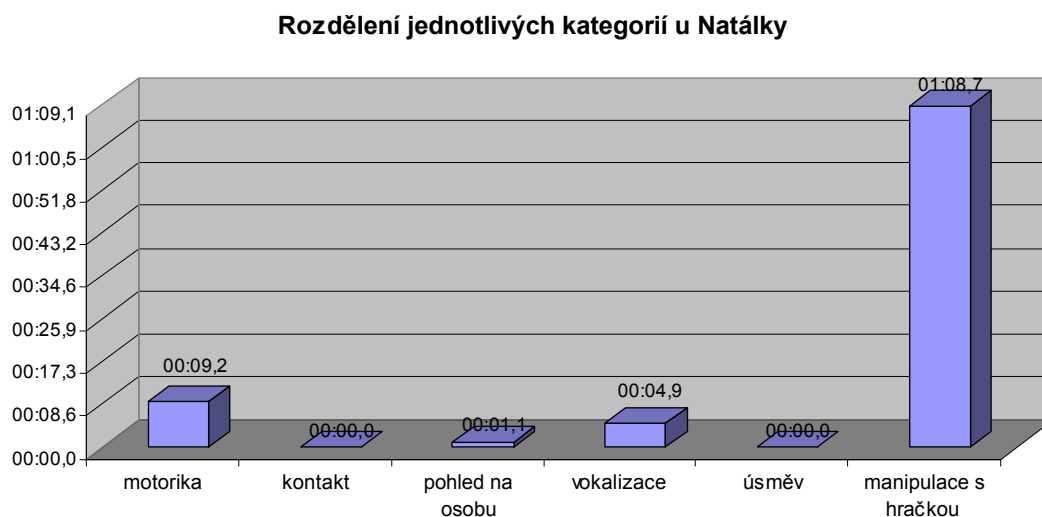


Natálka

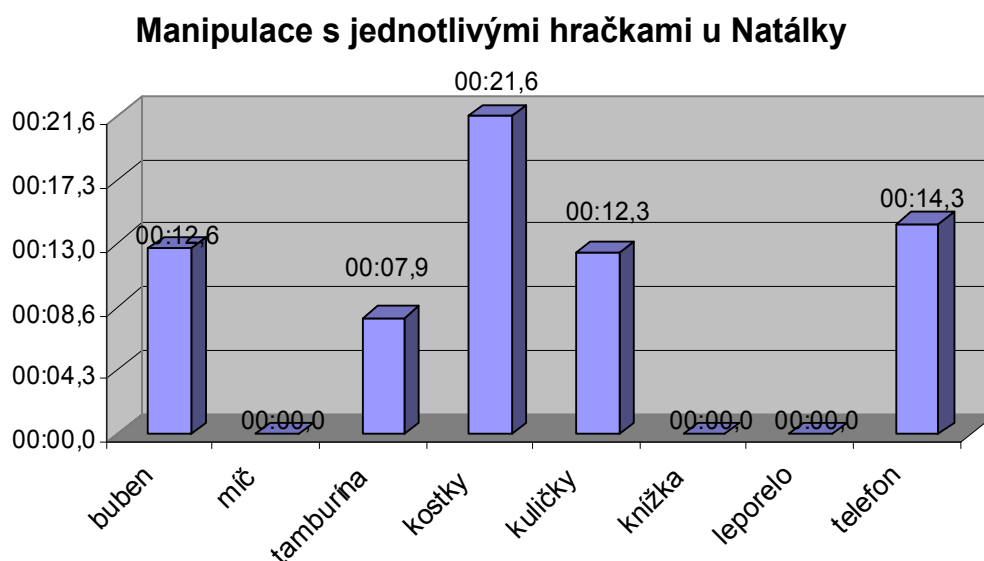
Natálka se posadila vedle vychovatelky a začala si hrát s kuličkami na drátku. Poté přestala a prohlédla si ostatní hračky. Zvedla se a přesunula k tamburíně, kterou obrátila dnem vzhůru, několikrát s ní zatřepala a položila na zem. Následně našla kostičku, kterou párkrát otočila v ruce a vložila do hrací kostky. Podařilo se jí to špatným otvorem a vychovatelka to okomentovala slovy: „Jé, ona ji tam dostala,“ což zaujalo Natálčinu pozornost a vzhlédla k ní. Vychovatelka se na ni usmála a vzala hrací kostku, rozdělala ji a vysypala ji před Natálku. Ta si vzala žlutou kostičku, prohlédla si z jedné strany velkou kostku a vzhlédla k vychovatelce s tím, že neví, kam to patří. Vychovatelka vzala kostku, natočila ji k Natálce správnou stranou se slovy, že musí sama hledat. Na to Natálka vzala modrou kostičku a opět se zeptala, kam patří. Vychovatelka jí už jenom odpověděla, že musí otočit celou kostku, což Natálka udělala a při vhazování kostičky do otvoru řekla: „Tady.“ Na slovní pokyny sestry Natálka reagovala správně. Chvilku si ještě hrála s telefonem (točila číselníkem, prohlížela si sluchátko) a potom ji zaujaly paličky, se kterými začala bubnovat na bubínek.

U Natálky nebyly zaznamenány projevy chování v kategoriích: kontakt a úsměv (viz. graf č. 23). Graf č. 24 ukazuje Natálčinu manipulaci s jednotlivými hračkami.

Graf č. 23



Graf č. 24



6.2 Shrnutí výsledků

Z výše uvedených grafů a slovního popisu vyplývá, že některé kategorie jsou zastoupeny velice málo. Nejmenší hodnotu ze sledovaných kategorií měla vokalizace. Děti nejvíce vokalizovaly, když si hrály s telefonem („haló“) a pokud potřebovaly s nějakou hračkou pomoci. Často je ale vychovatelky předběhly a stačil pouze oční kontakt, což může být i příčinou nízkého výskytu v této kategorii. Dále to mohlo být způsobeno tím, že se děti ocitly v situaci, na kterou nejsou zvyklé, a proto se více neprojevovaly. Hodnoty z hlediska pohlaví byly v této kategorii poměrně vyrovnané.

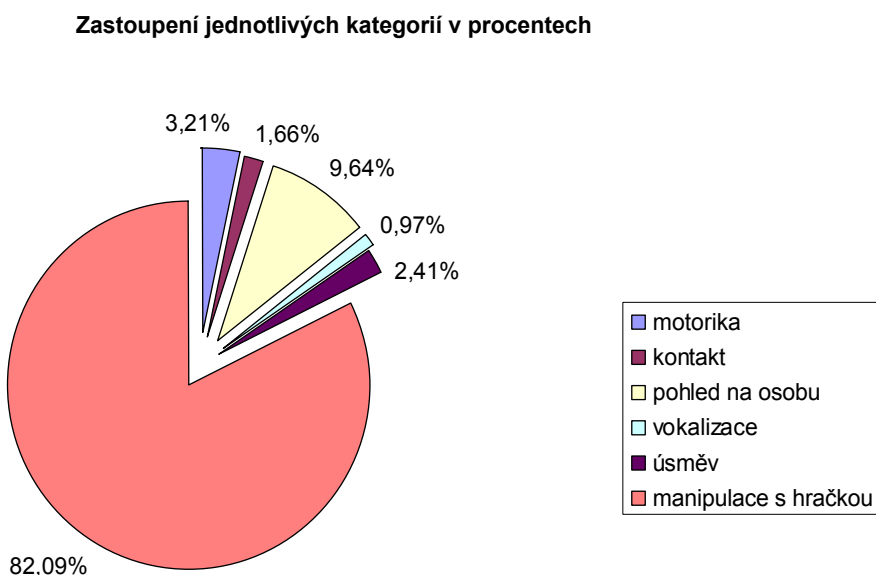
Na druhém místě je kategorie fyzického kontaktu. Ten je nejvíce zastoupen u nejmladší holčičky Beatky, která položila svou hračku do vychovatelčina klína a dále s ní manipulovala. Podle kategorie je to tzv. kontakt skrze hračku. V žádném případě děti neseseděly vychovatelkám na klíně ani se jich nijak nedotýkaly (jako tomu bývá u interakce s rodičem). To odpovídá česko - francouzskému výzkumu Šulová, Zaouche-Gaudron (2003, 2007), kdy v oblasti interakce děti vykazují méně „vztahu k druhému“, když si hrají s vychovatelkou, než v dyádě se svou matkou (lze z toho usuzovat na adaptované chování dítěte v závislosti na jejich partnera ve hře). Další fyzický kontakt byl ze strany vychovatelky, která poklepala na nožičku Nikolku, čímž ji chtěla vyzvat ke hře. Vychovatelky ke kontaktu s dětmi využívaly hlavně slovní pokyny. U chlapců se tato kategorie nevyskytla.

Třetí nejméně zastoupenou kategorií je úsměv. Jde o kategorii emoce (úsměv jsem ji nazvala proto, že jsem jiný projev na videozáznamech neviděla). Děti se podle mého názoru smály málo. U některých hraček, např. kuličky na drátku, vkládání kostiček, lze uvažovat o určité míře soustředění. Při porovnání průměrných hodnot vyplynulo, že chlapci se v této kategorii usmívali o polovinu méně než dívky.

Čtvrtou kategorií je motorika. Není v takové míře zastoupena, protože většina dětí u hry seděla a hračky kolem sebe byly na dosah ruky. Chlapci se v průměru pohybovali jen o málo více než dívky.

Další kategorií je pohled. Děti se dívaly převážně na vychovatelku, ale i do videokamery nebo na ostatní děti. Skoro u všech se objevil pohled na vychovatelku ve chvíli, kdy zabubnovaly na plechový bubínek a on vydal hodně hlasitý zvuk (podle mého názoru takové hračky v jeslích být nemají, protože by rušily ostatní děti). Interpretuji si tento pohled dětí jako utvrzení v tom, že mohou ve hře pokračovat. V grafu č. 26 je vidět, že hře na bubínek děti věnovaly nejvíce času. U této kategorie je zajímavé porovnání průměrných hodnot u chlapců a dívek. Dívky strávily při hře pohledem na jinou osobu v průměru o 12 vteřin více času než chlapci.

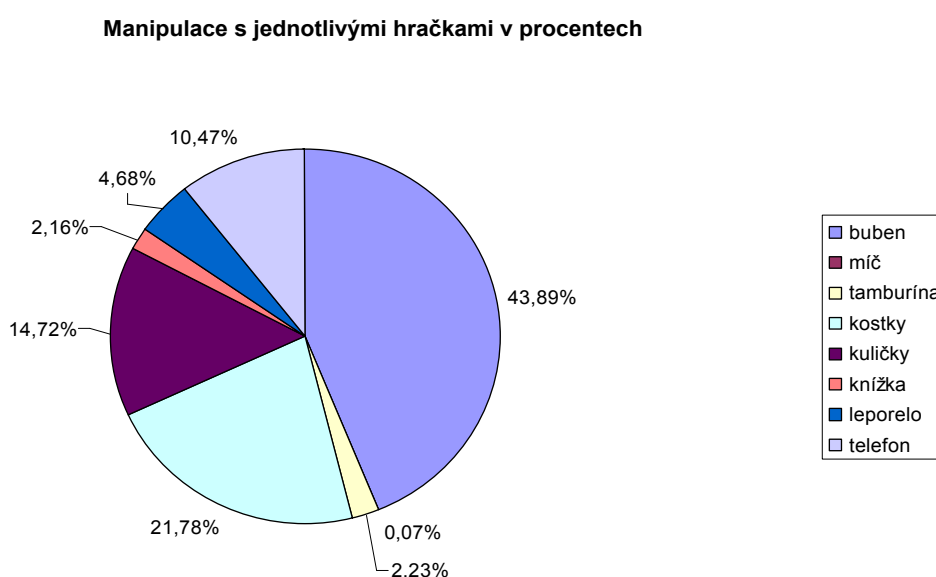
Graf č. 25



Nejpočetnější je kategorie manipulace s hračkou. Jak už jsem uvedla výše, nejvíce času děti strávily hrou na plechový bubínek. Pouze dvě (Terežka a Honzík) s bubínkem vůbec nemanipulovaly. Na druhém místě jsou kostky. S těmi si hrálo devět dětí. Na třetím

místě jsou kuličky na drátku. S touto hračkou si hrálo pouze šest dětí, ale strávily u ní hodně času. Na třetím místě je telefon. S tím si sice hrálo osm dětí, ale časy hry byly kratší. Poté následují leporelo, knížka (tu si prohlížel pouze Honzík), látkové míče. U této kategorie není výrazný rozdíl mezi pohlavím (u času věnovanému manipulaci s hračkou). Zajímavé jsou průměrné hodnoty u chlapců a dívek při manipulaci s konkrétními hračkami. Dívky si oproti chlapcům téměř neprohlížely knížky (knížka, omyvatelná knížka). Hodnoty u bubínku, tamburíny, telefonu jsou z hlediska pohlaví téměř vyrovnané. Dívky pak více času strávily s hrací kostkou, chlapci zase hrou s kuličkami.

Graf č. 26



7. Diskuze

V rámci teoretické části byla popsána tato témata: vývoj dítěte batolecího věku, jeho herní aktivity, charakteristika jeselské péče. Uvědomuji si, že tento výčet informací není zdaleka vyčerpávající.

Problematikou hry dítěte batolecího věku se v rámci diplomových prací zabývaly v posledních deseti letech např. Hrdličková, Kubů, Runtschová, Plešková - Svatošová. Analyzovaly herní aktivity v rodinném prostředí. Většinou se zaměřily na odlišnost herních stylů otců a matek. Jejich výstupy vesměs potvrzují poznatky odborníků uvedené v teoretické části této práce (viz. podkapitoly 1.4.3., 1.7.1., 1.7.3., 2.4.).

Zajímavé je porovnání interakcí rodičů a dětí s vychovatelkami a dětmi v jeslích. Oba rodiče ve výše zmíněných výzkumech vykazovali velkou míru tělesných kontaktů s dítětem oproti prezentovanému výzkumu v této práci, kdy vychovatelky v jeslích byly spíše zdrženlivější. Odpovídá to zjištění Šulové (2009, s. 15), která uvádí, že: „v České republice jsou vychovatelky velmi zdrženlivé, co se týká fyzického kontaktu s dětmi. Dokonce to považují za něco, co by neměly dělat, co je vyhrazeno matce“.

Dalším zajímavým výstupem z těchto prací je zjištění, že matky více vokalizovaly než otcové. Během hry dítěti různé hračky pojmenovávaly nebo verbálně popisovaly, co dítě dělá. Takový způsob interakce může významně přispět k většímu rozvoji slovní zásoby dětí. U matek byl také významný didaktický projev, kdy dítěti správně opakovaly slova, opravovaly ho atd. Oproti tomu v jeslích sestry vokalizovaly poměrně málo. Nesetkala jsem se, že by intenzivně pojmenovávaly hračky nebo činnost dětí. Přitom výzkumy ukázaly (Snow, 1972; Singh et al. 2009), že podoba mateřské mluvy k dítěti, která je specifická, napomáhá dětem v osvojení jazykových dovedností. Konkrétně zjistili, že na dítě zaměřená řeč matky má silný vliv na slovní rozpoznávání dítěte, napomáhá mu při procesu tvorby slov a zvyšování počtu reprezentací.

Výsledky těchto prací také ukázaly, že matky hru dítěti usnadňovaly a pokud mu něco nešlo, ukázaly mu, jak se to dělá. Oproti tomu otcové spíše dítě podněcovali, aby si na řešení přišlo samo. Tyto výsledky odpovídají Gleasonově hypotéze mostu. Otec dle tohoto přístupu funguje jako most do společnosti, dítěti neusnadňuje komunikaci a jiné činnosti, tak jako matka. Dítě se v jeho přítomnosti musí více snažit, aby dosáhlo úspěchu (což podněcuje jeho rozvoj) (Gleason, Ratner, 2009). Zde lze vidět určitou analogii k chování sester v jeslích. I ony nechávaly děti, ať se pokusí přijít na řešení samy, popřípadě je podněcovaly k dalším pokusům. Na základě těchto informací bychom mohli předpokládat, že děti, které navštěvují jeselská zařízení, jsou tak vystaveny intenzivnějšímu působení těchto pro dítě významných dospělých a může to mít i vliv na větší sociabilitu těchto dětí, jak vyplývá ze zahraničních výzkumů (Vandell et al., 1988).

Výsledky této práce není možné zobecnit kvůli nereprezentativnosti vzorku. Výzkumný vzorek byl relativně malý, neboť ke spolupráci nebylo ochotno mnoho jeselských zařízení a rovněž hodně rodičů. Tvoří ho 13 dětí. Při samotném pořizování nahrávek jsem se snažila eliminovat co nejvíce nežádoucích proměnných tím, že jsem zvolila standardní sadu hraček. Pro natáčení platily stejné pokyny (šlo o relativně standardní situaci). Na druhou stranu jsou výsledky ovlivněny např. přítomností neznámé osoby (mě), natáčením samotným (manipulací s kamerou). Jde tedy o situaci, do které se

děti a personál běžně v jeselském zařízení nedostanou. Za významný osobní přínos při tvorbě této práce považuji možnost osvojení si práce s programem V.I.P., který byl vytvořen Ing. Hrdličkou k analýze interakcí v rámci grantového úkolu Grantové agentury České republiky č.: 406/04/0316, který byl uskutečněn v letech 2000 – 2006 na katedře Psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Původně byl výzkum koncipován tak, že děti, které se natáčení účastní v jeslích s vychovatelkou, budou natočeny se stejnou sadou hraček v domácím prostředí za přítomnosti rodiče. Výsledky by byly následně vzájemně porovnány. Bohužel rodiče souhlasili pouze s natáčením v jeslích. Z toho důvodu jsem v rámci této práce analyzovala pouze herní interakci v jeslích. Přesto si myslím, že výsledky mohou poskytnout informaci o podobě hry dítěte v jeslích za přítomnosti vychovatelky.

V souvislosti s touto prací shledávám smysluplnými dvě možnosti pokračování výzkumu. Srovnání herních interakcí dítěte s matkami a vychovatelkami v jeselském zařízení. Tato data by mohla být dále porovnána s výstupy z prací, které byly součástí grantového úkolu GAČR 406/04/0316. Další variantou výzkumu by bylo srovnání pořízených videonahrávek s reálnou herní interakcí dítěte v jeslích. Přičemž by se mohly sledovat tyto jevy: četnost interakce mezi dítětem, vychovatelkou, ostatními dětmi, která by nám mohla ukázat, koho dítě více preferuje při hře, zda dospělého nebo vrstevníka. Tato četnost by nás informovala i o míře kontaktu jednoho dítěte s vychovatelkou. Nakolik je schopna se věnovat jednomu dítěti v rámci dětské skupiny. Dále do jaké míry je respektována volba herního stylu dítěte vychovatelkou.

Závěr

Tato práce nese název Analýza herní interakce dítěte batolecího věku v jeselském zařízení. Z toho důvodu jsem se v teoretické části pokusila popsat vývoj dítěte od jednoho roku do tří let, což je věk, kdy dítě nejčastěji navštěvuje jesle. Snažila jsem se o ucelený pohled na vývoj dítěte a zahrnout všechny jeho oblasti. Jelikož se praktická část věnuje analýze herní interakce dítěte, popisuji v následující kapitole herní aktivity. Nejdříve jsou zmíněny teoretické koncepty hry. Dále se zabývám klasifikací her, konkrétní podobou hry a vlivem herního prostoru, hračky na dítě. Čtvrtá kapitola charakterizuje jeselskou péči. Vzhledem k tomu, že u nás má institucionální výchova dětí velkou tradici, uvádím nejen současný pohled, ale i historii této problematiky. Pro představu jak je předškolní výchova uspořádána v okolních zemích, zmiňuji několik příkladů této péče v zahraničí. Poslední část této kapitoly tvoří psychologické aspekty pobytu dítěte v jeslích. Zde se zabývám tím, že v České republice se v poslední době objevují trendy přijímat do mateřské školy děti, které jsou věkem vhodné do jeslí nebo jsou jesle využívány jen na hlídání dětí pět dní v měsíci (tento počet je stanoven zákonem, matka neztratí právo na čerpání rodičovského příspěvku). Tato témata v sobě zahrnují jak klady, tak zápory, které mohou znesnadňovat adaptaci dítěte na instituci.

V empirické části jsem se pokusila o analýzu herní interakce dvouletých a tříletých dětí s vychovatelkou v jeselském zařízení. Cílem bylo pokusit se popsat, jakou podobu tyto interakce mají.

Herní interakce probíhaly v jeslích a byly zaznamenávány videokamerou. Dvouminutové záznamy byly analyzovány pomocí počítačového programu V.I.P. a MS Excel. Pokusila jsem se jak o kvantitativní, tak i kvalitativní popis interakcí. Při analýze jsem se zaměřila na tyto projevy dětí: vokalizaci, pohledy na jiné osoby a vyjádření emocí, motorickou aktivitu, preferenci jednotlivých hraček. Dále na vzájemný fyzický kontakt mezi vychovatelkou a dítětem. Toto nastavení jsem přejala z francouzského výzkumu, který byl součástí grantového úkolu GAČR 406/04/0316. Sledované kategorie jsem porovnávala nejen mezi jednotlivými dětmi, ale i z hlediska genderu.

Původně byl výzkum koncipován tak, že děti, které se účastní natáčení v jeslích s vychovatelkou, budou natočeny se stejným setem hraček v domácím prostředí za přítomnosti rodiče. Výsledky by byly následně vzájemně porovnány, což by přineslo zajímavé výsledky. Bohužel rodiče souhlasili pouze s natáčením v jeslích.

Z natočeného materiálu lze o interakci mezi dětmi a vychovatelkami říci, že vychovatelky do hry dětem příliš nezasahují. Při hře se jich nedotýkají, spíše je instruují slovními pokyny, což je v souladu s fakty uváděnými v literatuře (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, 2007). Zajímavé bylo porovnání dat mezi chlapci a dívkami. Dívky více intereagují s přítomnou osobou než chlapci. Zde jsem zahrnula kategorii pohledu na osobu a fyzického kontaktu. Dalším předpokladem, který jsem si stanovila v úvodu empirické části bylo, že dívky budou v průběhu hry vokalizovat více než chlapci. To se potvrdilo, ale s velmi malým rozdílem. Obdobně tomu je i u kategorie motorika. Chlapci byli při hře motoricky aktivnější než dívky, ale rozdíl je zde opět nepatrný. Zajímavé bylo porovnání preference hraček z hlediska pohlaví. Dívky si oproti chlapcům téměř neprohlížely knížky (knížka, omyvatelná knížka - leporelo). Hodnoty u bubínku, tamburíny, telefonu jsou z hlediska pohlaví téměř vyrovnané. Dívky pak více času strávily s hrací kostkou, chlapci zase hrou s kuličkami.

Uvědomuji si, že výsledky není možné zobecnit z důvodu nereprezentativnosti vzorku. Výzkumný vzorek byl relativně malý z důvodu nízké ochoty jeselských zařízení a rodičů spolupracovat. Přesto si myslím, že uvedené výsledky jsou zajímavé. Tato oblast by si jistě zasloužila větší pozornost a hlubší zkoumání.

Seznam použité literatury

AHN, H. J., STIFTER, C. Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early education and development*. 2006, vol. 17, no. 2, s. 253-270.

AINSWORTH, M. D. S et al. *Patterns of attachment : A Psychological Study of the Strange Situation*. 1. ed. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates Publishers, 1978. 391 s. ISBN 0-89859-461-8.

AINSWORTH, M. D. S., BOWLBY, J. An ethological approach to personality development. *American Psychologist*. April 1991, vol. 46, no. 4, s. 333-341.

BAKALÁŘ, E. *Průvodce otčovstvím : aneb bez otce se nedá (dobře) žít*. 1.vyd. Praha : Vyšehrad, 2002. 216 s. ISBN 80-7021-605-0.

BANDURA, A. *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Transaction Publishers, 2006. 210 s. ISBN 0202308480, 9780202308487.

BAUER, P. J. Event Memory. **In** : W. DAMON, R. M. LERNER, D. KUHN, R. S. SIEGLER, eds. *Handbook of child psychology : Cognition, perception and language*. 6th ed., vol. 2., Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons, 2006, s. 373-425. ISBN 0470050543, 9780470050545.

BATES, E. et al. Early language development and its neural correlates [online]. In : F. BOLLER, J. GRAFMAN, I. RAPIN, S. SEGALOWITZ, eds. *Handbook of neuropsychology*. Vol. 7: Child neurology (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier, in press. [cit. 14. února 2012] Dostupné z: <<http://crl.ucsd.edu/bates/papers/>>.

BEE, H. L., VAN EGEREN, L. F. et al. Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*. November 1969, vol. 1, no. 6, s. 726-734.

BELLINGER, D. C., GLEASON, J. B. Sex differences in parental directives to young children. *Sex Roles*. 1982, vol. 8, no. 11.

BERENBAUM, S. A. et al. Early androgens are related to childhood sex-typed toy preferences. *Psychological Science (Wiley-Blackwell)*. May 1992, vol. 3, issue 3, s. 203-206.

BERENBAUM, S. A. et al. Early hormonal influences on childhood sex-typed activity and playmate preferences: Implications for the development of sexual orientation. *Developmental Psychology*. January 1995, vol. 31, no. 1. Special issue: Sexual orientation and human development. s. 31-42.

BERGER, S. E., NUZZO, K. Older siblings influence younger siblings' motor development. *Infant and Child Development*. 2008, vol. 17, s. 607-615.

BERK, L. *Infants, children, and adolescents*. 7th ed. Pearson College Div, 2011. 816 s. ISBN 0205011500, 9780205011506.

BLAKEMORE, J. E. O, CENTERS, R. E. Characteristics of Boys' and Girls' Toys. *Sex Roles*. November 2005, vol. 53, No. 9/10, s. 619 – 633.

BOWLBY, J. *A Secure Base : Clinical Applications of Attachment Theory*. 2nd ed. New York : Routledge, 2005. 204 s. ISBN 0-415-35527-3.

BUFFETAUT, S. Rodinná politika, konstanta francouzské politiky. **In** : *Rodičovská péče o děti a politika zaměstnanosti*. [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 26.3.2009, [cit. 2. března 2011]. Dostupné z: < http://www.mpsv.cz/files/clanky/6616/16_Stephane_Buffetaut_CZ.pdf >.

BURGHARDT, G. M. Defining and recognizing play. **In** : A. D. PELLEGRINI, ed. *The Oxford handbook of the development of play*. New York : Oxford University Press, 2010, s. 9-18. ISBN 0195393007, 9780195393002.

CASE, R. Theories of Learning and Theories of development. *Educational Psychologist*. 1993, vol. 28, no. 3, s. 219-233.

CASSIDY, J., BERLIN L. J. Understanding the Origin of Childhood Loneliness: Contributions of Attachment Theory. **In** : K. J. ROTENBERG, S. HYMEL, eds. *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999, s. 34-56. ISBN 0-521-56135-3

CLARK, E. V. *First language acquisition*. Canbridge : Cambridge University Press, 2003. 515 s. ISBN 0-521-62003-1.

CLARK, E. V. The Principle of Contrast: A Constraint on Language Acquisition. **In** : B. MACWHINNEY, ed. *Mechanisms of language acquisition*. New Jersey : Routledge, 1987, s. 2-29. ISBN 0898599733, 9780898599732.

CLARKE-STEWART, K. A. et al. *Children at home and in day care*. New Jersey : Routledge, 1994. 278 s. ISBN 0805814841, 9780805814842.

COUFALOVÁ, V. Dobročinné aktivity Marie Riegrové-Palacké a Marie Pape-Carpantier ve prospěch reformy předškolního vzdělávání v 19. Století. [online]. 25.10.2010, [cit. 2. února 2012], *Člověk*. Dostupné z : <<http://clovek.ff.cuni.cz/view.php?cisloclanku=2010102509>>.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov : Sursum, 1997. 156 s., ISBN 80-85799-03-0

DAMAS, A. M. et al. Mother-Child Play: Sequential Interactions and the Relation between Maternal Beliefs and Behaviors. *Child Development*. 1996, vol. 67, s. 1752-1766.

DENHAM, S. A. et al. Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and emotion*. 1997, vol. 21, no. 1, s. 65-86.

DUDOVÁ, R., HAŠKOVÁ, H. Diskursy, instituce a praxe péče o děti do tří let ve francouzsko-české komparativní perspektivě. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* [online].

Praha : Sociologický ústav akademie věd ČR, 2010, roč. 12, č. 2, s. 36-47. [cit. 9. listopadu 2011]. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/f7be3f25f99d6feacb8f7cbf69f066756c74ac3d_disk_ursy-institute-a-praxe.pdf. ISSN 1213-0028.

DUNN, J. Family talk about feelings and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*. May 1991, vol. 27, no. 3, s. 448-455.

DUPLINSKÝ, J. Hra a hračka z pohledu psychologa. *Pedagogika*, 1993, XLIII., Příloha č. 6, s. 2-8.

EISENBERG, N. et al. Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*. 1998, vol. 9, no. 4, s. 241-273.

ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Přel. J. Šimek. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 128 s. Přel. z: *Life cycle completed*. ISBN 80-7106-291-X.

FABES et al. Children at play: the role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*. July/August 2003, vol. 74, no. 4, s. 1039–1043.

FAGOT, B. I., HAGAN, R. Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: age and sex effects. *Child development*. 1991, vol. 62, s. 617–628.

FENSON, L. et al. Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child development*. 1994, vol. 59, no. 242, s. 1-173. ISBN 0-226-241.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Přel. P. Bakalář. Praha : Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6

FISCHER, K. W. A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*. November 1980, vol. 87, no. 6, s. 477-531.

FLORA, S. R. *The Power of Reinforcement*. New York: SUNY Press, 2004. 269 s. ISBN 0-7914-5915-2, 0-7914-5916-0.

FREUD, S. *Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy*. Přel. E. Wiškovský, J. Pechar. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1997a. 157 s. Přel. z: *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. ISBN 80-86123-00-6.

FREUD, S. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Přel. J. Pechar. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1997b. 404 s. Přel. z: *Einführung in die Psychoanalyses*. ISBN 80-901601-9-0.

FREUD, S. *Za principom slasti a iné eseje*. Přel. A. Bžoch, M. Krankus. 1. vyd. Bratislava : Kalligram, 2005. 160 s. Přel. z: *Jenseits des Lustprinzips*. ISBN 80-7149-679-0

GILLERNOVÁ, I. et al. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. 80 s. ISBN 80-7168-683-2.

GIROLAMETTO, L., WEITZMAN, E. Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. October 2002, vol. 33, s. 268–281.

GLEASON, J. B., RATNER, N. B. *The Development of language*. 7th ed. Indiana University : Pearson, 2009. 513 s. ISBN 0205593038, 9780205593033.

GOLINKOFF, R. M., AMES, G. J. A Comparison of Fathers' and Mothers' Speech with Their Young Children. *Child Development*. 1979, vol. 50, s. 28-32.

GROOS, K. *The Play of Man* [online]. Transl. by E. L. Baldwin. New York : Appleton, 1901. [cit. 22. února 2012]. Dostupné z : http://www.brocku.ca/MeadProject/Groos/Groos_1901/Groos_1901_toc.html.

HAMMER, C. S., WEISS, A. L. Guiding Language Development: How African American mothers and their infants structure play interactions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. October 1999, vol. 42, s. 1219-1233.

HAMPLOVÁ, L. Hrůza zvaná jesličky [online]. *Instinkt*. č. 9/10, 2010, [cit. 20. ledna 2012]. Dostupné z: http://instinkt.tyden.cz/rubriky/ostatni/tema/hruza-zvana-jeslicky_25003.html.

HECHTOVÁ, A. Rodiče, připravte si tisícovky. Poslední rok školky bude za peníze. online 7.9.2011 *Parlamentní listy*. Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/parlament/vlada/Rodice-pripravte-si-tisicovky-Posledni-rok-skolky-bude-za-penize-207406>

HEWSTONE, M. *Sociální psychologie : moderní učebnice sociální psychologie*. Přel. D. Brejlová a P. LeRoch, 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 769 s. Přel z: Introduction to social psychology. ISBN 80-7367-092-5.

HRDLÍČKOVÁ, M. *Příspěvek k rané interakci matka – dítě s akcentem na attachment*. Praha, 2004. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

HOFF, E. *Language Development*. 4th ed. Belmont : Wadsworth, Cengage Learning, 2009. 490 s. ISBN-13: 978-0-495-50171-8. ISBN-10: 0-495-50171-9.

HOLÁSKOVÁ, K. Role otce v rodině [online]. In : M. MITLÖHNER, ed. *Sborník referátů ze 17. celostátního kongresu k sexuální výchově, Pardubice 2009*. Tribun EU, 2009, s. 23–28. [cit. 2. prosince 2011]. ISBN 978-80-7399-835-6. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cislocianku=2009120701>.

HOWES, C., MATHESON, C. C. Sequences in the Development of Competent Play With Peers: Social and Social Pretend Play. *Developmental Psychology*. 1992, vol. 28, no. 5, s. 961–974.

HOWES, C., et al. Social Pretend Play in Toddlers: Parallels with Social Play and with Solitary Pretend. *Child development*. February 1989, vol. 60, no. 7, s. 77-84.

HOWES, C., CLEMENTS, D. Adult Socialization of Children's Play in Child Care. In : H. GOELMAN, E. V. JACOBS, eds. *Children's play in child care settings*. New York : State University of New York Press, 1994, s. 20-36. ISBN 0791416976, 9780791416976.

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 190 s. ISBN 0521858194, 978521858199.

JANOUSEK, J. et al. *Metody sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 256 s.

JUNG, C. G. Slovník základních pojmů psychologie C. G. Junga. Přel. Stavová. 1. vyd. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 2005. 173 s. Přel. z: C. G. Jung Lexicon. ISBN 80-85880-39-3.

KOHLBERG, L., HERSH R. H. Moral Development: A Review of the Theory. *Theory Into Practice*. April 1977, vol. 16, no. 2, s. 53-59.

KOHOUTEK, R. Úvod k pozorování v psychologii. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009, nestr., [cit. 1. března 2011]. Dostupné z: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/pozorovani-v-psychologii>>.

KOLÁŘOVÁ, J. *Klíč k jeslím*. Praha : Gender Studies o.p.s., 2007. ISBN 978-80-86520-22-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

KRATOCHVÍL, M. *Jean Piaget – filosof a psycholog. Uvedení do genetické epistemologie*. Opava : Triton, 2006. ISBN 80-7254-852-2.

KUBISA, J. Otcovská dovolená a zákon o péči o děti do tří let v Polsku [online]. *Zpravodaj Gender studies*. [cit. 10. února 2012]. Dostupné z: <<http://zpravodaj.feminismus.cz/clanek.shtml?x=2324362&als%5Bnm%5D=2324418>>.

KUBŮ, M. *Analýza herní interakce 24 měsíčního dítěte v rodinném prostředí*. Praha, 2006. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

KUCHAŘOVÁ, V., SVOBODOVÁ, K. *Sít' zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. 1. vyd. Praha : VÚPSV, 2006. 57 s. ISBN 80-87007-51-4.

KUCHAŘOVÁ, V. et al. *Zmapování dostupnosti a podmínek pobytu dětí v jeslích, mateřských školách, školních družinách a obdobných zařízeních a jiných neinstitucionálních forem péče o děti v ČR včetně identifikace překážek jejich využívání s návrhy možných opatření k jejich rozvoji*. [online]. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 207 s. [cit. 8. ledna 2011]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7073/pece_o_deti.pdf>.

LABRELL, F. L'apport spécifique du père au développement cognitif du jeune enfant. *Enfance*. 1997, Tome 50, n. 3, s. 361-369.

LAMB, M. E. et al. Some thoughts about infant day care. *Research and clinical center for child development* [online]. 1990, vol. 12, s. 71-77, [cit. 24. ledna 2012]. Dostupné z: <<http://hdl.handle.net/2115/25258>>

LAMB, M. E. et al. *Development in Infancy: an introduction*. 4th ed. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2002. eBook. 523 s.

LANGLOIS, J. H., DOWNS, A. CH. Mothers, Fathers, and Peers as Socializations Agents of Sex-typed Play Behaviors in Young Children. *Child Development*. 1980, vol. 51, s. 1237-1247.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 1. vyd. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1963. 297 s.

LESLIE, A. M. Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*. 1987, vol. 94, no. 4, s. 412-426.

LI, P., MACWHINNEY, B. Cryptotype, overgeneralization and competition: a connectionist models of the learning of english reversible prefixes. *Connection Science*. 2010, vol. 8, no. 1, s. 3-30.

LINDSEY, E. W. et al. Gender Differences in Mother-toddler and Father-toddler Verbal Initiations and Responses during a Caregiving and Play Context. *Sex Roles*. 2010, vol. 63, s. 399–411.

MACWHINNEY, B. The emergence of linguistic form in time. *Connection Science*. 2005, vol. 17, no. 3–4, s. 191–211.

MAHLER, M. S. et al. *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*. New York : Basic Books, 2000. 336 s. ISBN 0465095542.

MALINA, R. M. Motor development during infancy and early childhood: overview and suggested directions for research. *International journal of sport and health science*. 2004, vol. 2, s. 50-66.

MARKMAN, E. M. Constraints on world learning: speculations about their nature, origins, and domain specificity [online]. Stanford University, 1992, [cit. 1. února 2012]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Public/Documents/Terezka/jazyk/Markman%20-%20principy%20osvojev%C3%A1n%C3%AD%20v%C3%BDznamu%20slov%20CON STRAINTS%20ON%20WORD%20LEARNING%20%20SPECULATIONS%20ABOU T...htm>.

MATAS, L. et al. Continuity of Adaptation in the Second Year: The Relationship between Quality of Attachment and Later Competence. *Child development*. 1978, vol. 4,

no. 9, s. 547-556.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1989. 336 s.

MATĚJČEK, Z. O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

MILLER, C. L. Qualitative Differences Among Gender-Stereotyped Toys: Implications for Cognitive and Social Development in Girls and Boys. *Sex Roles*. 1987, vol. 16, no. 9/10, s. 473-487.

MOERK, E. L. *The guided acquisition of first language skills*. Stamford : Greenwood Publishing Group, 2000. ISBN 1-56750-468- X.

MORRA, S. et al. The Theory of J. Pascual-Leone. **In** : S. MORRA, C. GOBBO, Z. MARINI, R. SHEESE, eds. *Cognitive development: neo-Piagetian perspectives*. New Yourk : Taylor & Francis Group, 2009, s. 40-87. ISBN 1-4106-1809-9.

MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9.

MPSV. Rodina a ochrana práv dětí [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 16. ledna 2012]. Dostupné z: <<http://www.mpsv.cz/cs/4>>.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-1289-3.

NICHD. Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care. NICHD Early Child Care Research Network *Child Development*. September/October 2001, vol. 72, no. 5, s. 1478–1500.

NICHD. Does amount of time spent in child care predict socio-emotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*. July/August 2003, vol. 74, no. 4, s. 976–1005.

PALATA, L. Jak dostat polskou matku do práce? [online]. *Ekonomika*. 2010, [cit. 10. února 2012] Dostupné z: <<http://www.finmag.cz/cs/finmag/ekonomika/jak-dostat-polskou-matku-do-prace/>>.

PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha : Portál, 2006. 104 s. ISBN 80-7367-101-8

PAQUETTE, D. Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. *Human Development*. 2004, vol. 47, s. 193–219.

PARKE, R. D. *Fatherhood: Developing Child*. Cambridge : Harward University Press, 1996. 319 s. ISBN 0674295188.

PARTEN, M. B. Social participation among pre-school children. Institute of Child Welfare, the University of Minnesota, 1932, s. 243-269.

PECHSTEIN, M. 40 let sociálně pediatrické interdisciplinární spolupráce napříč našimi hranicemi S Dunovským, Matějčkem, Pelechem, Dolanským, Vlachem a mnohými jinými přáteli v Praze [online]. Přel. M. Morgensternová, 2011, [cit. 4. února 2012]. Dostupné z: <<http://psychologie.ff.cuni.cz/veda/spoluprace.pdf>>.

PELLEGRINI, A. D., SMITH, P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*. June 1998, vol. 69, no. 3, s. 577-598.

PETROVÁ, B., SKÁLOVÁ, H. Příklady zahraniční praxe: jaké mají jesle v Stockholmu, Vídni a Německu. In : J. KOLÁŘOVÁ. *Klíč k jeslím*. [online]. Praha: Gender Studies, 2007, 52 s., [cit. 2. března 2011]. Dostupné z: <<http://www.genderstudies.cz/publikace/publikace.shtml>>. ISBN 978-80-86520-22-3.

PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. Přel. F. Jiránek, 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 164 s. Přel. z: *Psychologie de l'intelligence*. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychológia dieťaťa*. Přel. M. Puškárová, V. Luknár. Bratislava : Sofa 1993. 144 s. Přel. z: ISBN 8085752336.

PIAGET, J. *The Moral Judgment of the Child*. Transl. M. Gabain. 1st ed. New York, 1965. 410 s.

PLEŠKOVÁ, L. *Analýza hry dítěte do tří let věku s otcem a matkou*. Praha, 2008. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha : Grada, 2011. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky. 1, Vývoj člověka do patnácti let*. 4. nezměn. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s.

PULKKINEN, A. *Pohybové hry a cvičení s miminkem*. Praha: Grada, 2010. 127 s. ISBN 8024734834.

RADA EU. *Zpráva komise radě, Evropskému parlamentu, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů. Provádění barcelonských cílů týkajících se zařízení péče o děti předškolního věku* [online]. Brusel, 3.10.2008, [cit. 27. února 2012]. 9 s. Dostupné z: <<http://register.consilium.europa.eu/pdf/cs/08/st13/st13978.cs08.pdf>>.

RUBLE, D. N. et al. Gender development. In : N. EISENBERG, ed. *Handbook in child psychology, vol. 3: Social, Emotional, Personality development*. 6th ed., USA : John Wiley & Sons, 2006. s. 858-932. ISBN 0-471-27290-6.

RUNTSCHOVÁ, V. *Raná interakce rodič – dítě se zaměřením na pohlavní specifika*. Praha, 2004. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem : vývojová psychologie*. 2. vyd. přeprac. Praha : Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

SANDHOFER, C. M., SMITH, L. B., LUO, J. Counting nouns and verbs in the input: differential frequencies, different kinds of learning? *Journal of Child Language*. 2000, s. 561-585.

SERVIN, A. et al. Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-old' toy-choice in a structured play- session. *Scandinavian Journal of Psychology*. 1999, vol. 40, s. 43 – 48.

SEVEROVÁ, M., MIŠURCOVÁ, V. *Děti hry a umění*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.

SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství : studie o jejich vývoji a motivaci*. 1. vyd. Praha : Academia, 1982. 211 s.

SEZEMSKÝ, J. *Jesle za desítky miliard korun?* [online]. 17.2.2009. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, [cit. 27. února 2012]. Dostupné z: <<http://www.mpsv.cz/cs/6277>>.

SHAFFER, D. R., KIPP, K. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. 8th ed. Belmont : Wadsworth, Cengage Learning, 2009. 647 s. ISBN 0495601713, 9780495601715.

SCHILLER, F. *Výbor z filosofických spisů*. Přel. F. Demel, I. Ozarčuk. Praha : Svoboda-Libertas, 1992. 317 s. ISBN 80-205-0269-6.

SCHLICKER, E. et al. The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioral Science*. 1991, vol. 23, no. 1, s. 12-24.

SCHMIDT, M. E. et al. The Effects of Background Television on the Toy Play Behavior of Very Young Children, *Child Development*. July/August 2008, vol. 79, no. 4, s. 1137–1151.

SIEGAL, M., STOREY, M. R. Day care and Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development*. 1985, vol. 56, s. 1001–1008.

SINGH, L. et al. Influences of Infant-Directed Speech on Early Word Recognition. *Infancy*. 2009, vol. 14, no. 6, s. 654-666. ISSN 1525-0008.

SLABY, R. G., FREY, K. S. Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child development*. 1975, vol. 46, s. 849-856.

SLAMĚNÍK, I. Sociální psychologie emocí. In : J. VÝROST, I. SLAMĚNÍK ed. *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2001. s. 49–75. ISBN 80-247-0042-5.

SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Přel. P. Beneš, B. Benešová. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Přel. z: *Dialogul la copii*.

SNOW, C. E. Mother's speech to children learning language. *Child Development*. June 1972, vol. 43, issue 2, s. 549-565.

SPITZ, R. A. *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York : International Universities Press, 1965.

STERNBERG, R., J. *Kognitivní psychologie*. Přel. F. Koukolík, 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 636 s. Přel. z: Cognitive psychology. ISBN 80-7178-376-5.

SVATOŠOVÁ, L. *Specifika otcovské a mateřské hry s dítětem do tří let věku*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.

ŠULOVÁ, L. Jesle jako forma péče o děti – klady a zápory. **In** : *Rodina – nároky, úskali, východiska*. Praha : Národní centrum pro rodinu, 2009, s. 9-17.

ŠULOVÁ, L. *Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy*. Pražské sociálně vědní studie. Praha : Fakulta sociálních věd UK, 2006. 28 s. Psychologická rada PSY-004. ISSN 1801-5999.

ŠULOVÁ, L. *Problémové dítě a hra*. Praha : Raabe, 2004. ISBN 80-86307-15-8.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠULOVÁ, L, ZAOUCHE-GAUDRON, CH. - Early Child Development in a Family or Institution? The Presentation of Selected Findings from Czech-French research study. *Ceskoslovenska Psychologie*. 2007, vol. 51, ProQuest Central s. 13 – 25. ISSN 0009-062X

TARDIF, T. et al. Baby's first 10 words. *Developmental Psychology*. 2008, vol. 44, issue 4. s. 929-938.

TETI, D. M. et al. And Baby Makes Four: Predictors of Attachment Security among Preschool-Age Firstborns during the Transition to Siblinghood. *Child Development*, 1996, vol. 67, s. 579-596.

TEST, J., E. Infant and toddler teachers as transmitters of culture. *International Journal of Early Childhood*. 2006, vol. 38, no. 1, Education Research Komplete, s. 47-63. ISSN 00207187.

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY. *Síť zdravotnických zařízení 2010* [online]. Praha : Úzis ČR, 2010. ISSN 1211-1651. ISBN 978-80-7280-926-4. [cit. 3. ledna 2012]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/publikace/sit-zdravotnickych-zarizeni-2010>>.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002. 121 s. ISBN 80-7041-101-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie - Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VAIL, C. O., ELMORE, S. R. Tips for teachers selecting toys to facilitate social interaction. *NHSA Dialog*. January-March 2011, vol. 14, issue 1, s. 37-40.

VANDELL, D. L. et al. A Longitudinal Study of Children with Day-Care Experiences of Varying Quality. *Child Development*. October 1988, vol. 59, no. 5, s. 1286–1292.

VLÁDA ČR. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let*, [online], [cit. 2. března 2012]. Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analýza-podminek-a-moznosti-deti.pdf>>.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Přel. J. Průcha, Praha : Portál, 2004. 135 s. Přel. z: *Myšlenie i reč*. ISBN 8071789437.

WHITEMAN, S. D. et al. Mechanisms of sibling socialization in normative family development. **In** : L. KRAMER, K. J. CONGER, eds. *Siblings as agents of socialization: New Directions for Child and Adolescent Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009, no. 126, s. 29–43. ISBN: 978-0-470-61459-4.

WICHTERLOVÁ, L. „Současný systém říká rodičům: nedávejte děti do jeslí, ale určitě je dejte do školky“ [online]. **In** : J. KOLÁŘOVÁ ed. *Klíč k jeslím*. Praha: Gender Studies, 2007, 9.1.2008 [cit. 5. února 2012]. ISBN 978-80-86520-22-3. Dostupné z: <<http://www.feminismus.cz/fulltext.shtml?x=2067361>>.

ZAOUCHE-GAUDRON, CH. Malé dítě uprostřed dvojí socializace rodina – jesle. **In** : L. ŠULOVÁ, Ch. ZAOUCHE- GAUDRON, ed. *Předškolní dítě a jeho svět / L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003, s. 183-198. ISBN 80-246-0752-2.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Harmonogram aktivit v jeslích Kolín

Příloha č. 2: Seznam kategorií chování

Příloha č. 3: Zdrojové excelové tabulky

Příloha č. 4: Grafy

Příloha č. 1 – Harmonogram aktivit v jeslích Kolín

Režim dne

6:30 – 8:00 Příjem dětí, filtr, volná hra

8:00 – 8:30 Osobní hygiena

8:30 – 9:00 Svačina

9:00 – 9:15 Rozcvička

9:15 – 9:30 Výchovné zaměstnání

9:30 – 9:40 Pitný režim

9:40 – 10:00 Osobní hygiena, příprava na pobyt venku

10:00 – 11:00 Pobyt na zahradě

11:00 – 11:15 Osobní hygiena

11:15 – 11:45 Oběd

11:45 – 12:00 Osobní hygiena, ukládání ke spánku

12:00 – 14:00 Spánek

14:00 – 14:30 Osobní hygiena

14:30 – 15:00 Svačina

15:00 – 16:30 Volná hra, propouštění dětí, pitný režim

Příloha č. 2 – Seznam kategorií chování

vokalizace

mluví

vydává zvuky

pojmenovává hračky

pojmenovává objekty

fyzický kontakt

dotýká se

dotýká se prostřednictvím předmětu

vyhledává

choulí

hladí

vrhá se do náruče

bere za ruku

tahá za oděv, aby přilákalo pozornost

zadržuje v pohybu

mazlí se

přerušuje dotykem

poplácává

je dotýkáno

je neseno

je očišťováno

sedí na

postoj

sedí proti (u)

stojí proti (u)

leží proti (u)

je obráceno

je na čtyřech proti (u)

je na kolenou

je nakloněné k (od)

sklání se

je zády

motorika

přibližuje se

vzdaluje se

otáčí se k

jde k

leze k

chodí s

zvedá hlavu

padá

ztrácí rovnováhu

dupe

sedí na zemi

je mimo záběr
tančí
zvedá se
manipulace s hračkou
dotýká se
daruje
bere si od
telefonuje
točí
schovává
tlačí
zvedá
bouchá o jiný předmět
dává na
třeše
objímá
přibližuje se
hraje
přemísťuje
nosí
poráží
ničí
strká do pusy
hází na
táhne
nechá spadnout
hladí
nadzvedává
drží
vytáčí číslo
přemísťuje jednotlivé kuličky
bouchá o jiné hračky
drží směrem k
ukazuje
nechává
otevívá
zavírá
obrací stránky
dává k ostatním hračkám
hází kostky dovnitř
koulí
kope
emoce
pláče
křičí
protestuje
gesta
usmívá se
směje se
dělá grimasy

tleská

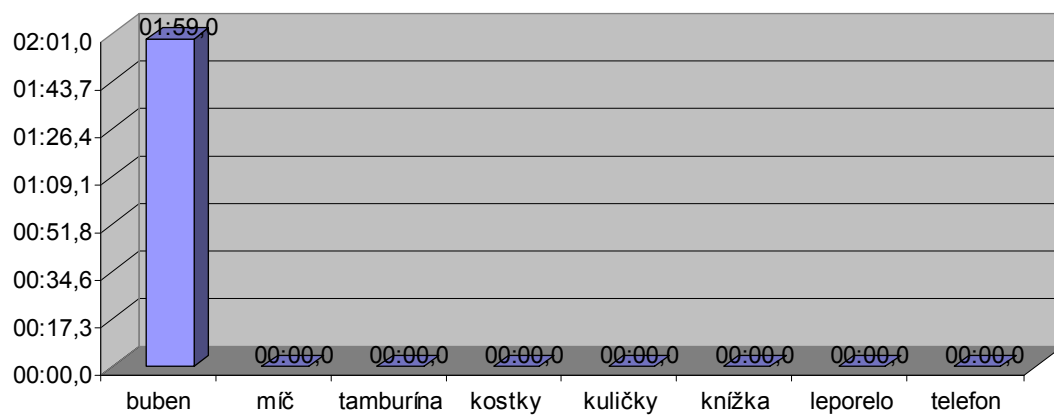
Příloha č. 3 – Zdrojové excelové tabulky

	motorika	kontakt	pohled na osobu	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	míč	tamburína	kostky	kuličky	knížka	leporelo	telefon
Natálka	00:09,2	00:00,0	00:01,1	00:04,9	00:00,0	01:08,7	00:12,6	00:00,0	00:07,9	00:21,6	00:12,3	00:00,0	00:00,0	00:14,3
Albínka	00:04,1	00:00,0	00:00,0	00:02,3	00:06,8	01:52,2	00:32,8	00:00,0	00:00,0	01:19,4	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
Terežka	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:59,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	01:59,2	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
Filip	00:02,0	00:00,0	00:06,3	00:00,0	00:00,0	01:55,8	01:30,0	00:00,0	00:00,0	00:25,8	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
Kamila	00:07,2	00:00,0	00:30,3	00:06,1	00:17,1	02:10,2	01:35,2	00:00,0	00:12,1	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,8	00:22,1
Pavel	00:04,6	00:00,0	00:00,7	00:03,5	00:13,1	01:51,2	00:08,9	00:00,0	00:01,4	00:14,2	01:06,5	00:00,0	00:06,4	00:13,8
Tomáš	00:12,1	00:00,0	00:03,2	00:00,0	00:00,0	01:45,9	00:03,1	00:00,9	00:00,0	00:00,0	00:30,5	00:30,9	00:20,3	00:20,2
Honza	00:07,6	00:00,0	00:05,2	00:00,0	00:00,0	01:34,0	00:00,0	00:00,0	00:10,1	00:08,7	00:41,2	00:00,0	00:10,2	00:23,8
Beatka	00:00,0	00:29,4	00:27,5	00:00,0	00:00,0	01:05,5	00:09,4	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:56,1	00:00,0	00:00,0	00:00,0
Adam	00:00,0	00:00,0	00:04,9	00:00,0	00:00,0	01:59,0	01:59,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
Nikola	00:05,8	00:00,0	00:12,7	00:00,0	00:00,0	02:12,6	01:14,0	00:00,0	00:00,0	00:26,7	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:31,9
Magda	00:00,0	00:00,0	00:56,5	00:00,0	00:04,8	01:58,6	01:58,6	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0	00:00,0
Matěj	00:03,2	00:00,0	00:19,6	00:00,0	00:00,0	02:17,3	01:04,9	00:00,0	00:00,0	00:16,1	00:04,1	00:00,0	00:28,8	00:23,4

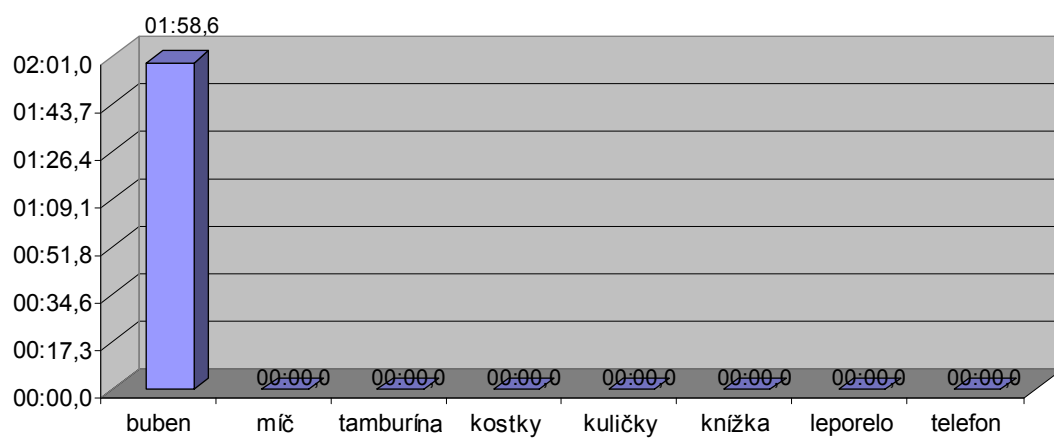
	motorika	kontakt	pohled na osobu	vokalizace	úsměv	manipulace s hračkou	buben	Míč	tamburína	kostky	kuličky	knížka	leporelo	Telefon
děvčata	00:03,8	00:04,2	00:18,3	00:01,9	00:04,1	01:46,7	00:48,9	00:00,0	00:02,9	00:35,3	00:09,8	00:00,0	00:00,1	00:09,8
chlapci	00:04,9	00:00,0	00:06,6	00:00,6	00:02,2	01:53,9	00:47,6	00:00,2	00:01,9	00:10,8	00:23,7	00:05,2	00:11,0	00:13,5

Příloha č. 4 – Grafy

Manipulace s jednotlivými hračkami u Adama



Manipulace s jednotlivými hračkami u Magdy



Manipulace s jednotlivými hračkami u Terezky

